

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARA MELO CASOTTI BASTOS

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES SOB OS OLHARES DAS/OS ALUNAS/OS
CONCLUINTES: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO PRODUZIDOS NUM
COLETIVO DE INTENSIDADES

VITÓRIA
2014

CLARA MELO CASOTTI BASTOS

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES SOB OS OLHARES DAS/OS ALUNAS/OS
CONCLUINTES: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO PRODUZIDOS NUM
COLETIVO DE INTENSIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA
2014

CLARA MELO CASOTTI BASTOS

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES SOB OS OLHARES DAS/OS
ALUNAS/OS CONCLUINTEs: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
PRODUZIDOS NUM COLETIVO DE INTENSIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Aprovada em 18 de março de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade de Vila Velha

Dedico este texto a meu esposo, Vinicius, minha alegria e companhia maravilhosa. Nosso amor está provando continuar ser aquele “firme como uma rocha”, lembra? Amo você.

A meus pais, José Emilio e Nilva (em memória), pelo amor incondicional e incentivo em seguir pelos caminhos que escolhi.

A minha irmã, Jamilli, por sempre acreditar em mim, pela amizade e amor, que mesmo na distância se renovam todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque “conta o número das estrelas, e chama-as todas pelos seus nomes” (Salmos 147:4). A Ele, minha vida.

A todos os meus tios, especialmente Elizabeth, Solange e Zuleica, por terem me acolhido em suas casas em meio às andanças da vida. Vocês também são um pouco minhas mães!

A meus primos, especialmente Ana Carolina Melo, por ter me acompanhado nesses últimos dias na escrita, tão intensos e angustiantes.

Aos colegas da turma 26, pela amizade e pelas discussões que até agora me acompanham.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa, especialmente Ricardo, Giovana, Priscila (a “irmã gêmea” mais diferente!) e Larissa, por serem um pouco meus professores, um pouco amigos, um pouco companheiros das inquietudes, me ajudando a trilhar esse caminho.

Aos alunos da turma 2013/2 da graduação em Pedagogia da Ufes do Matutino e Noturno, por terem me recebido tão calorosamente, contribuindo para que essa pesquisa se desenvolvesse.

À professora Terezinha Maria Schuchter, pelo acolhimento, pelas palavras de incentivo, por me deixar ser um pouco pesquisadora, um pouco aluna. Jamais poderei retribuir tudo o que fez por mim nessa trajetória, desde a graduação!

À querida professora e orientadora Janete Magalhães Carvalho. Quaisquer palavras seriam reducionistas para definir o que significou tê-la como orientadora nesse caminho. O respeito ao tempo da escrita, à minha forma de escrever, objetiva e às vezes simplista, o impressionante (quase inesgotável!) conhecimento acadêmico e o agir ético renovam minha admiração a cada dia. Obrigada por tudo!

RESUMO

Analisa o curso de Pedagogia pela perspectiva das/os alunas/os concluintes, tomando a produção de subjetividades como eixo central. Potencializa os discursos pelas narrativas das/os alunas/os, a forma como se constituíram como professoras/es e pedagogas/os no decorrer do curso, fazendo as correlações com as normatizações curriculares e as dimensões vivenciadas por elas/es. Toma o currículo como um conjunto de elementos discursivos, normativos, de conversas, de compartilhamento de experiências, e potencializa-o através dos encontros, de uma formação para o outro, das lacunas prescritivas, formando assim uma complexa produção de subjetividades, sempre coletiva, que se esforça para abandonar os clichês dos significados e as molaridades da prescrição curricular. Tem como principais intercessores teóricos ao problematizar as produções subjetivas no que tange ao currículo, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Janete Magalhães Carvalho. Utiliza a cartografia como acompanhamento de processos em que não há uma coleta de dados, mas uma produção desses, pautada no recurso metodológico das narrativas – formas de conversações em que há o principal recurso na produção dos dados. Assim, o processo tornou-se intenso e delicado, mas muito feliz, por ter priorizado as muitas formas de vivenciar esse currículo, sem uma individualização dos sujeitos, mas sempre a partir da perspectiva de uma subjetividade a-centrada, sem rostidade.

Palavras-chave: Formação Inicial. Processos de subjetivação. Currículo.

ABSTRACT

This thesis analyses the Pedagogy graduation course through the senior students' perspective, approaching the subjectivities' production as the central topic. It empowers the discourses through the undergraduates' narratives on how they became teachers and pedagogues along the course, relating them to the curriculum prescriptions and the dimensions lived by them. It considers the curriculum a set of discursive and normative elements, conversations, and experiences sharing, and potentializes that through meetings, a formation to the other, and prescriptive gaps, as it forms a complex production of subjectivities, always collective, which struggles to abandon the *clichés* of meanings and the molarities of curriculum prescription. The main theoretical intercessors as we problematize the subjective productions on curriculum were Gilles Deleuze, Félix Guattari and Janete Magalhães Carvalho. This research used the cartography as a means to follow processes in which there is not any data collecting, but data production based on narratives, which are forms of conversations, as methodological sources. Therefore, the process became intense and delicate, but very happy, for having prioritized the many ways of living this curriculum, without an individualization of subjects, on the contrary, focusing on a decentered subjectivity's perspective, without faces.

Key words: Initial formation. Subjectivity processes. Curriculum.

ORAÇÃO AO TEMPO

(Caetano Veloso)

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo...*

*Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo...*

*De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo...*

*O que usaremos prá isso
Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo tempo tempo tempo...*

*E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo
Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo tempo tempo tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo tempo tempo tempo...*

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	10
1 CONSTRUINDO O TRAJETO, MOVENDO O PENSAMENTO	14
1.1 SOBRE AS MUITAS MÃOS QUE JÁ PRODUZIRAM	31
1.2 TRAÇAR PERCURSOS, PERCORRER O CAMINHO	38
2 POR ENTRE LINHAS MOLARES E MOLECULARES – O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES E SUAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	46
3 ALTERIDADE E ENCONTROS	60
3.1 ALTERIDADE – O REPENSAR O OUTRO	60
3.1 ENCONTROS E APRENDIZAGENS – O AUMENTO DA POTÊNCIA DE AGIR	66
4 ESTRANHAMENTOS DE APRENDENTES ERRANTES: SIGNOS QUE MOVIMENTAM O PENSAMENTO.	72
5 SOBRE FINAIS INCONCLUSOS	83
6 REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – Protocolo de pesquisa, destinado à professora que ministraria aulas para o 8º e 9º períodos da graduação em Pedagogia, nos turnos matutino e noturno:.....	94
APÊNDICE B – Protocolo de pesquisa destinado às alunas/os das turmas dos turnos matutino e noturno para permissão de uso dos dados produzidos no decorrer do processo de pesquisa.....	96

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Tenho a impressão de que não estou iniciando uma escrita. Fortes sentimentos me cobrem de comoção ao pensar que essas ideias já foram se delineando ao longo de meu percurso de vida. Variados elementos que me antecederam convergem para que afirme que não houve um ponto de partida para traçar essas linhas, pois sou uma continuidade de muitos outros que moveram seus pensamentos e daqueles que inventaram um novo caminho, se recusando a passar apenas por aqueles já sedimentados. Como cartógrafa convicta, essas linhas se misturam à existência, como *sujeito encarnado*, cujas vicissitudes e fraquezas estão aglutinadas em cada página.

Por esse motivo, peço a você, querido/a leitor/a, que não me compreenda mal, pois me assustei ao reunir os movimentos capturados para essa pesquisa e concluir que o fiz pelo ouvido. Sim, ouvindo! Tantas palavras ressoaram-me às vezes como um trompete(fortes e belas). Outras, como o som do violino: leves, mas tocado de forma dissonante, a me desconcertar. Caso tentasse capturar tais movimentos através do olhar, da fotografia, ou da filmagem, estaria suprimindo a sensibilidade, as formas mais fluentes do meu ser. Porém, nessas páginas certamente há uma ouvinte atenta, muito atenta.

Impressionante como os caminhos se delinearam sem uma previsão exata, nenhuma linearidade nessas capturas. Observava, conversava, anotava, mas sempre retornava a ouvir. Resgatei então, depois de passado o susto, variados sentimentos que me perpassavam ao sentar ao piano e criar algumas sequências musicais. As lembranças mais intensas de minha infância se resumem a um banco de madeira e esse instrumento. Também a um pequeno relógio sobre ele, pois aos sete anos, os trinta minutos de estudos diários obrigados por minha mãe pareciam eternos. Todos computados ali, naquele “senhor do tempo”. E naquele mesmo lugar, os trinta minutos transformaram-se em horas intensas de experimentações de acordes, cantorias, tentativas de aprender outras músicas.

Hoje, comovo-me com apenas três notas tocadas juntas, chamadas de acordes simples. Basta uma pequena dissonância, para eu sair do lugar, sentir uma fusão de sensações. Nessa trajetória tão auditiva, encontrei-me com muitas composições que permitiram um deslocamento do pensamento, dos sentimentos, do ato de ouvir. E encontrei esta, logo abaixo, há cerca de quinze anos, pouco tempo após ter iniciado os estudos musicais. As inúmeras vezes que a toquei, ou que a ouvi, ainda são insuficientes para um esgotamento. Há um renovar de sentimentos a cada compasso. Pela simplicidade, pelas notas, pelo som.

S. M. e J. J. Let There Be Peace on Earth Sy Miller (1908-1971)
e Jill Jackson (1913-1995)

Figura 1 – Let there be Peace on Earth. (Letra e Música: Sy Miller / Jill Jackson (1908-1971). Fonte: Hinário Adventista. Editora: CPB. 2006.)

Semelhante ao processo de audição musical, a pesquisa que toma forma nesse texto trouxe aos meus ouvidos falas que, acredito, ainda irão reverberar. A simplicidade dessas falas, as entonações, os tantos momentos coletivos transcritos aqui e outros que não consegui transcrever em virtude de as envolvidas falarem ao mesmo tempo, rirem ao mesmo tempo, tornando a conversa muito instigante, mas impossível de ser capturada em sua totalidade, me moveram como uma música recheada de expressividades.

Assim, como uma tocadora de piano, sem tantos conhecimentos para executar uma peça com exatidão, mergulhei nesta viagem munida de um diário de campo, um gravador e um par de ouvidos bem atentos. E nessa trajetória intensa, muitos elementos me moveram para um pensamento sinuoso e despreocupado com os clichês, na inserção nas aulas do último período do curso de Pedagogia da Ufes.

Em diversas ocasiões, sentia-me uma aluna graduanda-pesquisadora, papéis que ali, imersa no cotidiano, se fundiram, contribuindo para que tomasse a fala, participasse intensamente das discussões e também das angústias compartilhadas daquelas/es alunas/os. As leituras dos textos e as aulas com uma professora atenta e comprometida, desejosa por debates que se estendessem afora daquelas paredes, potencializaram os pensamentos não apenas de suas/seus alunas/os, mas também os meus, a ponto de afirmar sem medo que o objeto de pesquisa e pesquisador se uniram, produzindo um coletivo de intensidades.

Talvez por ter me proposto a escrever aquilo que me tocou e que moveu o pensamento e não apenas palavras soltas acerca de uma prática vazia, é que, verá também, querido leitor, escrevo pouco. Sim, esse trabalho não tem como princípio a preocupação com o número de páginas ou com a quantidade de capítulos. Como cartógrafa, segui os fluxos que me levaram até a formação dessas ideias, no dia a dia, caminhando e sentindo aquilo que reverberava aos ouvidos e que faziam de mim uma viajante atenta, mas não engessada em produzir um “tratado”, ou uma pesquisa fechada em uma estrutura insípida, tagarelada.

Aqui também está impresso um pouco de mim que, mesmo que atravessado por muitos, não precisei esconder por detrás dessas páginas. Verá também que numa

pesquisa cartográfica, o pesquisador está lá, nos meandros da pesquisa, entre os envolvidos e com o cotidiano, sendo influenciado por eles e também influenciando, se movendo no ritmo do campo pesquisado, sem exigir respostas pré-concebidas para uma produção de dados distanciada de si.

Recuso-me também a afirmar que nessa produção existam sujeitos, pesquisador, objeto e método, apartados em capítulos distintos. Se assim fosse, estaria ludibriando a mim mesma e todo esse processo que, por conveniência, chamamos de pesquisa, mas que no fundo, mais se parece com uma efervescência de sensações e de *afectos* produzidos por todos ali envolvidos, e que foram, intencionalmente capturados. E assim, nesse momento envolto de simplicidade e intensidades, que resgato o poema “Blanco”, de Octavio Paz:

Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido
Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo
Perceber é conceber
Águas de pensamentos
Sou a criatura do que vejo.

1 CONSTRUINDO O TRAJETO, MOVENDO O PENSAMENTO

As palavras que compõem essa proposta de trabalho são de certa forma, extensões desse *sujeito encarnado*¹, cujas ideias não surgiram repentinamente, mas num contínuo processo emaranhado à própria existência, uma vez que os elementos que trago comigo de experiências anteriores a essa escrita estimularam um pensar ativo e desafiador acerca da formação inicial de professores.

Ao iniciar o curso de Pedagogia na Unesp – Marília no ano 2005, pude vivenciar bons encontros naquela cidade. Além das boas amizades que tornaram as atividades do curso prazerosas, a dedicação das alunas, o ambiente da biblioteca, as inserções em grupos de pesquisa, as boas relações entre graduandos e pós-graduandos e com os professores, e tantos outros fatores cotidianos se evidenciaram quando, no 4º período decidi retornar ao Espírito Santo e me transferir para a Ufes.

A diferença na matriz curricular tornou-me uma aluna sem período fixo, acredito que esse deslizamento pelas várias salas tornou meu olhar atento, e no decorrer das aulas e conversas, pude exercitar a sensibilidade acerca do curso de Pedagogia. Talvez, se não fossem os desconfortantes momentos de adaptação e de (re)conhecimento de onde estava, não fosse essa mudança geográfica brusca, a avidez em pesquisar a formação inicial não teria me atravessado.

Por outro lado, acredito que o principal elemento que contribuiu para que aqui chegasse, escrevendo essa proposta, foram aqueles dizeres que ainda ressoam aos ouvidos, desde o último período letivo da graduação do curso: “Vocês sairão daqui fracas, porque a formação de vocês é fraca...”. Aquela professora, ao emitir tão duras palavras, certamente num momento de tensão, proporcionou a todas as alunas um comportamento de inquietação, e, em poucos minutos o ambiente foi preenchido por um silêncio, permeado de potentes elementos de problematização

¹ Conceito desenvolvido por Najnamovich (2001) em “O sujeito encarnado”.

acerca dos oito períodos letivos ali vividos. Seria dessa forma que as alunas percebiam o curso, cuja conclusão estava prestes a ocorrer?

Obviamente, não foi possível encontrar respostas naquele momento, e acredito que jamais isso ocorreria, pois as questões da vida não são simples e unívocas. Não obstante, a formação inicial em Pedagogia permaneceu a provocar o deslocamento do pensamento ao longo dos anos que se seguiram, me movendo no fazer pedagógico como professora, pedagoga e mesmo como mulher, jovem, estudante, ou seja, nessa multiplicidade de vozes e atravessamentos que marcaram minha trajetória, se é que em algum momento podemos chamar algo de “meu”.

Considero essas e tantas outras experiências vividas até aqui, que se entrecruzam com aquelas que chamamos de “vida pessoal” – que nessa perspectiva não se separam, uma vez que não existe um “fora de nós”, uma vida externa e outra interna – fundamentais para que essa escrita se constituísse como uma pesquisa. Vontade, angústia, empenho, ânsia e tantas outras sensações estão presentes nessas páginas e também um forte *desejo*, mas não um *desejo* provocado pela falta. Como nos diz Deleuze: “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto” (DELEUZE, 2005).

Assim, esse texto não se apoia em elementos *a priori* ou preestabelecidos, pois as transformações paradigmáticas em que estamos inseridos diluem os conceitos de totalidade, verdade e linearidade. Pretendo que essa pesquisa se torne um elemento de problematização acerca do tema Formação Inicial de professores do curso de Pedagogia, que, não se encerre, mas se renove a cada pesquisa e discussão no campo da educação.

O recorte dessa pesquisa se dá justamente no âmbito da formação inicial em Pedagogia na Ufes, que podemos denominar ***A formação Inicial em Pedagogia na Ufes sob os olhares das/os alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades***. Ao delinear seu enfoque epistemológico tornou-se intencional que o termo “subjetividade” estivesse presente explícita ou implicitamente em seu tema central, pois as narrativas das/os alunas/os concluintes serão privilegiadas, não de forma única, centralizada, pois acredito não

haver apenas uma opinião, uma “visão” acerca da formação ali vivenciada, mas uma multiplicidade de olhares.

Por isso, a subjetividade de que falo e que será também delineada nessa proposta, é plural, ultrapassa o sujeito individual. Trata-se de todo um modo de se relacionar, de viver e se manifestar no mundo. Quando digo que os olhares das/os alunas/os serão privilegiados, estão implicados fatores psicológicos, políticos, sociais, individuais e coletivos que atravessam essas/esses praticantes do currículo do curso.

Sendo assim, admito que o termo *subjetividade* requeira uma melhor problematização, pois no pensamento hegemônico, que permeia o imaginário social em que todos estamos inseridos, está associado a *um* único sujeito, ou seja, interligado ao conceito de indivíduo. Tal hegemonia de pensamento advém especialmente do surgimento da filosofia, na Grécia. A partir de Sócrates (séc. V a.C.) o pensamento grego se mantém como referência até os dias atuais. Sendo assim, sob sua influência a modernidade europeia ainda considera o homem, a verdade e a sabedoria como universais. Conforme Chauí (2000) explicita:

Através da Filosofia, os gregos instituíram para o Ocidente europeu as bases e os princípios fundamentais do que chamamos de razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica, arte. [...] Por causa da colonização europeia das Américas, nós também fazemos parte – ainda que de modo inferiorizado e colonizado – do Ocidente europeu e assim também somos herdeiros do legado que a filosofia grega deixou para o pensamento ocidental europeu. (CHAUÍ, 2000, p. 20).

Assim, certas concepções de verdade, do homem como o centro de tudo e da linearidade do tempo, que persistem até os dias atuais, são heranças de um modo de pensar surgido na Grécia antiga, e que, embora tantos séculos tenham se passado, ainda são muito evidentes. Em “O mito da caverna” de Platão, narrado por CHAUÍ (2000), está explícito que, na concepção grega, havia uma Verdade a ser buscada, uma realidade a ser compreendida, através da luz que emana sobre a terra. Ora, não é dessa forma que, ao que parece, ainda interpreta-se o mundo?

A partir dessas ideias, fixou-se a aparente univocidade do homem, que possui uma realidade própria e que precisa buscar a verdade. Por isso, quando pensamos em

subjetividade, associamos a *um* ser, em suas questões particulares, na forma de ver o mundo, através de sua história de vida, que geralmente determina o modo como ele vive e se relaciona com os outros. Percorreremos outros caminhos, que visam problematizar a ideia unívoca de homem. A pesquisa, ao tematizar *coletivo de intensidades*, repensa a subjetividade considerando que o coletivo está coegendrado com o individual. As linhas que antes eram fixas e determinadas, são imperceptíveis. Deleuze (2010), afirma:

[...] há uma mudança de problema, nova criação. O fato de que a subjetividade seja produzida, que seja um “modo”, deveria bastar justamente para persuadir-nos que o termo deve ser tomado com muita precaução. [...] Se existe sujeito, é um sujeito sem identidade. A subjetivação como processo é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários. Há individuações do tipo “sujeito” (é você..., sou eu...), mas há também individuações de tipo de acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha... não é certeza que uma vida ou uma obra de arte, seja individuada como um sujeito, pelo contrário. (DELEUZE, 2010. p. 147)

A concepção de sujeito da matriz de pensamento grega é substituída pela ideia de que ele está diluído no tecido social, desterritorializado, atravessado por múltiplos contextos que, ao mesmo tempo, o constituem e o movimentam.

Por isso, caro/a leitor/a, a partir das concepções de um sujeito diluído e acentrado, que deixarei de utilizar ao longo desse texto o verbo em primeira pessoa. Pois aqui, estão muitos/as autores/as, muitos/as alunas/os, outras pesquisas, outras ideias, que acompanham o processo da escrita. Falarei sempre em “nós”, transparecendo assim a perspectiva que norteia esse trabalho. Pois, uma vez considerando as/os alunas/os como sujeitos sem identidade, não poderia ser tão individualista a ponto de tratar essa pesquisa como de uma só pessoa.

Assim, nos permitimos mergulhar nos olhares que as/os alunas/os possuem sobre sua formação, já em vias de ser certificada, ou seja, de uma experiência já vivida. Contudo, esse “passado” vivido, que se refere ao tempo do curso de Pedagogia, não é concebido, nessa perspectiva, como apenas um conjunto de situações vivenciadas num tempo cronológico que já não mais existe. Consideramos nessa proposta a coexistência do passado com o presente, que se transforma em ação.

Carvalho et al., (2008) discorrem sobre os conceitos de Bergson (1999) de **memória-lembrança e memória contração**: “A memória-lembrança nos remete a uma sobrevivência do passado. [...] A memória-contração é a coexistência do passado com o presente” (CARVALHO et al., 2008, p. 11). Assim, por intermédio das narrativas produzidas pelas/os alunas/os, acreditamos ser possível acompanhar, capturar a coexistência de uma experiência já vivida, transformada em ação. Movimento de afirmação da própria vida, produzida num coletivo. Ou seja, pelas problematizações do seu campo de formação são produzidos movimentos, ações, que Bergson (1999) denominou de **memória-contração**. Nas palavras do próprio autor:

Colocado entre a matéria que influi sobre ele e a matéria sobre a qual ele influi, meu corpo é um centro de ação, o lugar onde as impressões recebidas escolhem inteligentemente seu caminho para se transformarem em movimentos efetuados; portanto, representa efetivamente o estado atual de meu devir, daquilo que, em minha duração, está em vias de formação (BERGSON, 199. p. 162).

Essa temática, sempre instigante, especialmente a partir da perspectiva a que nos propusemos, de ouvi-las/os, numa visão de “debaixo para cima”, daqueles que vivenciaram o curso em todas as suas dimensões, promovendo assim interferências, que Carvalho (2013) chama de *intensivas*:

Interferência é uma relação ou um conjunto de relações de forças que incidem, de maneira casual ou intencional, sobre outra relação ou outro conjunto de relações de forças. Isso quer dizer que interferir é estar presente em um jogo de forças e, portanto, em um complexo jogo de poderes, entendendo que poder implica sempre correlações plurais de forças. Interferências do ponto de vista da produção social da existência, questão que se repõe em todos os planos ou platôs nos quais a própria vida insiste em si mesma (CARVALHO, 2013, p. 11).

O olhar micro torna-se a “mola propulsora” que permeia toda a pesquisa, que se dá justamente na imersão nos cotidianos das/os alunas/os do último período, através das narrativas, no modo pelo qual tentamos capturar os movimentos das/os concluintes do curso. Este processo está imbricado na relação estabelecida entre as Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, que se aplicam à sua formação Inicial. Justificamos a inserção da referida legislação no processo da pesquisa por admitir que, dentro de um plano movente como é o cotidiano do curso de Pedagogia, incluindo os movimentos das/os alunas/os, as discussões e toda

multiplicidade de pensamentos e modos de viver das/os alunas/os, este é regido por um plano medido e territorializado que, nesse caso, são as Novas Diretrizes do curso de Pedagogia. Admitimos então a coexistência de movimentos mais deslizantes, intensos, e de uma rigidez territorializada, localizada no tempo e no espaço, que é a matriz curricular do curso, que mede, designa, orienta. Deleuze e Guattari (1996) conceituam esses movimentos de “linhas moleculares”, e de “linhas molaes” e afirmam que, embora diferentes, estão coegendradas, não sendo possível apartá-las.

Ou seja, o acompanhamento das/os alunas/os concluintes do curso de pedagogia de modo a capturar seus olhares e movimentos acerca de sua formação é o próprio percurso dessa produção, que acreditamos ser deslizante, não fixada. A perspectiva teórica que aqui assumimos não reduz essas diferentes perspectivas a uma “visão” apenas, ou a um ponto de chegada, mas sim a um emaranhado de relações que se estabelecem. Ou seja, as linhas moleculares são o próprio caminho percorrido pelas/os alunas/os, mas os processos de subjetivação das/os alunas/os do curso de Pedagogia da Ufes estão também encharcados do instituído, que inclui, nessa proposta, as Novas Diretrizes do curso de Pedagogia, as chamadas linhas “molaes” que, mesmo sendo diferentes das “moleculares”, coexistem.

O curso de Pedagogia também se constitui por um viés normativo, que estabelece disciplinas, quantitativo de cargas-horárias, baseado especialmente em suas diretrizes curriculares, o que pode ser caracterizado como sendo a molaridade das prescrições curriculares, através do qual a Instituição exerce a função vertical e heterônima e admite prerrogativas para que se conclua o curso. Porém, admitimos nessa produção que seria no mínimo, simplista, reduzi-lo apenas à sua dimensão normativa. Os quatro anos que compõem seu currículo são atravessados por alunas/os, diferentes perspectivas teóricas assumidas pelas/os professoras/es, por uma multiplicidade de vozes que atravessam o Centro de Educação em todos os períodos, tornando assim seu cotidiano rico e complexo. Em outras palavras, são ideias, pessoas, encontros, desencontros, aprendizagens, afecções e uma série de outros fenômenos que acreditamos não ser possível capturar em sua totalidade. Ou seja, os praticantes desse currículo circulam entre diferentes espaços e dimensões.

Ao concordarmos com a ideia da complexidade que envolve a formação inicial, nas diferentes dimensões que a atravessam, nos permitimos introduzir um estudo “micro”, que envolva todas/os as/os alunas/os concluintes do curso, participando com elas/es nos espaços de discussões e nas aulas. Assumimos aqui uma posição política que não se dá apenas no plano do que está posto, mas sim relacionada aos diferentes movimentos que permeiam o curso de Pedagogia, tanto no âmbito do instituído, como naquele vivido, debatido no campo dos possíveis pelos seus praticantes. Digo “posição política”, com base no conceito de Carvalho e Ferraço (2012, p. 07) que define “*práticas políticas* como um modo de atividade humana, que, ligado ao poder, coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional”. Ou seja, sendo o currículo concebido como um conjunto de produções tanto legais como vividas, sua prática é também política. Por isso, esta pesquisa, ao se posicionar de maneira “micro”, ou seja, no interior das relações entre seus envolvidos, pretendeu acompanhar os diferentes e múltiplos processos de subjetivação.

Por essa ânsia em pesquisar algo tão inapreensível e intangível, recorreremos a autores que não poderiam ser mais pertinentes, ou difíceis (assumo!), mas também aprazíveis leituras e que fornecem conceitos filosóficos tão frutíferos, como Deleuze e Guattari (2006), Guattari e Rolnik (2011) e Carvalho (2009), além de tantos artigos, teses, dissertações que fomentaram ainda mais um pensamento movente. Conceitos que são como *caixa de ferramentas* (Deleuze, 2010) e que, utilizando-os, potencializam o pensamento não dogmático. Nas palavras de Deleuze (2010):

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos. A única condição é que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho uma discussão, uma tagarelice (DELEUZE, 2010. p. 180).

Reafirmamos que as linhas dessa pesquisa foram traçadas no decorrer do caminho. As intenções em pesquisar as diferentes produções de singularidades pelas/os alunas/os concluintes do curso de Pedagogia da Ufes se intensificaram com um mergulhar nos conceitos para tentar produzir uma pesquisa que fale *com* muitas

outras, que promova outras conexões, outras paisagens, que impulse ações não lineares e práticas descontinuadas. Dessa forma, pretendemos nesse texto conseguir imprimir algumas sensações que ocorreram no decorrer da pesquisa, que tanto desconcertaram e moveram um pensar ativo, angustiante e, ao mesmo tempo, provocativo.

Uma vez que a pesquisa se propôs a acompanhar os processos produzidos pelas/os alunas/os do curso de pedagogia, a pesquisa com o cotidiano torna-se evidente. Por isso, este trabalho tem como eixo central os *processos de subjetivação*, produzidos pelas/os alunas/os concluintes do curso de Pedagogia da Ufes, as falas capturadas no cotidiano da pesquisa estão por toda parte do trabalho e não as situei apenas em um componente do texto, uma vez que foram elas que direcionaram os capítulos, os conceitos aqui discutidos e as inconclusas questões levantadas.

O capítulo 2, denominado *Por entre linhas molares e moleculares – o curso de Pedagogia e suas novas diretrizes*, trata de questões macropolíticas acerca do curso de Pedagogia no Brasil, assim como da Ufes: seu surgimento, sua organização curricular atual, os movimentos de luta para sua consolidação e especialmente as Novas Diretrizes para o curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, cujas linhas estão recheadas das narrativas das/os alunas/os. Não tratamos desprendidas as dimensões curriculares do curso de Pedagogia, pois, ao concordar que “o currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179), levantaos algumas questões importantes que compõem o curso de Pedagogia da Ufes no âmbito macro, estrutural e político, mas também embrenhado das intervenções discentes e de interferências micropolíticas de variadas espécies.

No capítulo 3, que intitulamos *Alteridade e encontros*, estão impressas a utilização desses conceitos, discutidos a partir das falas das/os alunas/os. Olhar o *outro*, aprender com o *outro*, encontrar-se *com* o outro no decorrer dos quatro anos de formação. O caminho sendo trilhado, a formação sendo produzida no cotidiano, os afectos e as sensações que as impulsionaram a caminhar pelas linhas moleculares,

para além do preestabelecido. Aspectos que impulsionaram as produções subjetivas feitas pelas/os alunas/os nos intensos dias letivos.

No capítulo seguinte, *Estranhamentos de aprendentes errantes: signos que movimentam o pensamento*, discutimos questões que não havíamos previsto anteriormente. Cartografias de movimentos angustiosos produzidos por alunas/os especialmente ao adentrar na Universidade. As falas intensas permeadas de tensão das/os alunas/os ressoaram aos ouvidos, impulsionando assim a discutir a produção da escrita no curso de Pedagogia da Ufes, os estranhamentos e os desconcertantes momentos vividos pelas/os alunas/os quando adentraram a Universidade, especialmente a partir das páginas da obra “Proust e os signos”, de Deleuze (2006), em que discute a movimentação do pensamento a partir das leituras dos signos.

E por fim, as últimas páginas, que não podemos chamar de “considerações finais”, pois confessamos: de “finais” pouco têm. Sim, porque elas são continuidade de muitas outras também não concluídas. As inconclusões estão mais presentes do que seu antônimo, e com elas, as impressões de uma cartógrafa angustiada por não querer, mas ter que termina-las. Assim, a alegria de um processo vivenciado com tanta dedicação e afinho estão permeando todas essas páginas, especialmente as últimas, que foram escritas de forma intensa, a suspirar.

Essa escrita foi acompanhada por pensamentos de autores/as que contribuíram para problematizar a formação inicial em Pedagogia nessa perspectiva que estamos delineando.

A temática desse trabalho não se aproxima de uma concepção global que sujeitos envolvidos possuam do curso. Se assim fosse, caberiam aqui outros caminhos e perspectivas, talvez mais metanarrativos ou “metonímicos”. Contudo, com os principais interlocutores da pesquisa, investigamos e acompanhamos como são produzidos processos de subjetivação entre as/os alunas/os do curso na Ufes.

Por isso, em Guattari (2006), temos o conceito de subjetividade, que é o eixo deste trabalho. Em *Caosmose*, o referido autor teoriza sobre a subjetividade, alocando-a em processos contínuos de existência interligados a outros movimentos, máquinas, rupturas de sentido. Referiremo-nos a Guattari em *Caosmose*, e também em

Micropolíticas: cartografias do desejo, obra escrita em parceria com Suely Rolnik (GUATTARI; ROLNIK, 2011) que nos dará elementos para pensar a subjetividade, tanto como enrijecimento pelas máquinas capitalísticas, que envolvem todas as dimensões do ser humano, quanto como processo de criação.

Deleuze e Guattari (1996) em *“Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia”*, ao discutirem sobre os espaços lisos e estriados promovem pulsante reflexão relacionada às diferentes dimensões do currículo, tanto em sua dimensão normativa quanto em seus movimentos intensivos. No decorrer da produção do trabalho, certamente outros conceitos de Deleuze e Guattari (1996) serviram como aporte teórico para pensarmos os processos de subjetivação, como os conceitos das linhas molares, moleculares e de fuga, teorizados no volume cinco da mesma obra.

De Bergson (1999) em *Matéria e Memória* e *Memória e Vida*, tomamos a teorização sobre a memória e suas diferentes dimensões para pensarmos as experiências vividas pelas/os alunas/os. Em Bergson não há memória perdida. O passado coexiste com o presente, a lembrança não se perde, se reconfigura em memória-duração:

De meu passado, apenas torna-se imagem, e portanto sensação ao menos nascente, o que é capaz de colaborar com essa ação, de inserir-se nessa atitude, em uma palavra, de tornar-se útil; mas, tão logo se transforma em imagem, o passado deixa o estado de lembrança pura e se confunde com uma certa parte de meu presente (BERGSON, 1999, p. 163).

Tratamos as ideias de Bergson a partir da leitura filosófica de Deleuze (1999) em Bergsonismo, cujas ideias relacionadas às dimensões da memória estão presentes no segundo capítulo.

Os elementos que nos moveram a pensar a formação em Pedagogia sempre estavam permeados da palavra *subjetividade*. Questionamentos surgiam recorrentemente se iríamos produzir um trabalho que tomasse as/os alunas/os como únicos e centrados, prontos a opinarem sobre sua própria formação, porém estávamos seguros de que não se tratava dessa perspectiva que pensava. Assim, despretensiosamente, esse termo tornou-se o eixo central do trabalho, presente desde as primeiras ideias sobre a pesquisa. Os pensamentos e leituras direcionaram

a uma discussão outra sobre subjetividade, menos representativa e capturável, mais inapreensível e desviante.

Oportunamente, retomei algumas leituras de Najmanovich (2001), em “O sujeito encarnado”, que contribuíram muito em pensar o sujeito em direção oposta daquela produzida historicamente pela modernidade. Nela, existem as binaridades corpo/mente, emoção/razão, cujas concepções estão apartadas linearmente:

Ao questionar a polaridade excludente sujeito-objeto ou seu equivalente corpo-mente, avançamos para um novo espaço cognitivo. Já não se trata de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corpo-mente sujeito-objeto e matéria-energia são pares e correlacionadas e não oposição de termos independentes (NAJMANOVICH, 2001, p. 8).

O conceito de subjetividade discutido nessas páginas se serve pouco daquele produzido pelo pensamento moderno, cuja égide grega é a principal referência. Chauí (2000) esclarece a influência do pensamento grego no mundo ocidental, especialmente na Europa, cujas bases ainda estão presentes na forma de pensar e de agir sobre o mundo, conforme explicitamos anteriormente.

As influências de “O mito da caverna”, em que há a crença numa realidade a ser descortinada, na existência da verdade, de uma luz a guiar a humanidade e do homem centrado alcançam os dias atuais. Ou seja, o homem moral, possuído de valores fixos e senhor de si, ainda está entranhado no ideário social. Retomando Najmanovich (2001),

A perspectiva linear, a matematização do produto de uma experiência controlada e limitada à medição de variáveis que só trocam de forma regular, conduz à concepção de um mundo *desencantado*, limpo de qualidade, governado unicamente por leis matemáticas restritas ao universo das variações lineares, dentro de um pensamento de causa-efeito regido pelo princípio da simplicidade. O mundo chamado “objetivo” é um mundo muito afastado da experiência humana, inventado por um sujeito que se considera ‘observador neutro’. Um universo surgido dos ‘modelos ideais’ e depois ‘confirmado’ por essa forma peculiar de relação com a natureza chamada método experimental (NAJMANOVICH, 2001, p. 18).

Essa lógica representativa, que toma o sujeito sob um prisma monocromático e linear se enfraquece na perspectiva aqui tomada, a partir de conceitos de Guattari (2006), para tecermos sobre um sujeito múltiplo, nômade: “A subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social

e material” (GUATTARI, 2006, p. 41). Junto ao autor, defendemos o declínio desse sujeito unívoco. Muitas subjetividades: um sujeito transbordante de sensibilidades, de agenciamentos sociais que modificam a todo o momento seu modo de agir sobre o mundo, sua própria existência. Mais uma vez, nas palavras do autor:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. [...] a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos da história. (GUATTARI, 2006, p. 40 e 42).

Ou seja, a subjetividade aqui é diluída no tecido social, em que pessoas, economia e outros processos se influenciam entre si, criando e recriando novas formas de existência, onde não há uma centralidade, um único ser, verdadeiro, temperante e autocentrado. Consequentemente, o coletivo e o individual se misturam, estão atrelados. Carvalho e Rangel (2012) também corroboram com essa perspectiva:

[...] o sujeito consiste na trama permanente de elementos pré-individuais (aspectos sócio-históricos) e aspectos individuados (processualidades), isto é, numa trama, numa rede de sociabilidades, numa rede de produção de subjetividades. (CARVALHO ; RANGEL, 2012, p.184).

Ou seja, o sujeito se constitui *em* relação com o mundo, com as coisas, consigo mesmo. Por isso, a produção de sua subjetividade não passa pela lógica unitária, mas sim pela infinidade de encontros que produz ao longo de sua vida. Todavia, é importante frisar o pensamento de Guattari em *Caosmose e Micropolítica: cartografias do desejo* – este último com Suely Rolnik – nos quais afirma que os modos de vida capitalistas podem acarretar numa redução das subjetividades, ou numa padronização reducionista dos sujeitos. Os modos de produção da subjetividade *capitalista* que Guattari chama de CMI – Capitalismo Mundial Integrado – estão presentes em todas as dimensões humanas, seja na linguagem, nas sensibilidades ou nas relações de trabalho. Desconfia de paradigmas essencialistas e substancialistas, que reduzem o indivíduo a uma simples parte integrante do sistema. Como afirma:

As transformações tecnológicas nos obrigam a considerar simultaneamente uma tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade, e uma tendência heterogênea, quer dizer, um reforço da

heterogeneidade e da singularização de seus componentes. [...] Mas [...] é preciso evitar qualquer ilusão progressista ou qualquer visão sistematicamente pessimista. A produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor quanto para o pior. [...] Tudo depende de como for sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. O melhor é a criação, a invenção de novos universos de referência (GUATTARI, 2006, p. 15).

Para compor esta escrita, tomamos como referência o texto o conto “*O espelho*”, de Machado de Assis, certamente um dos maiores escritores deste país, que muito contribuiu para (re)pensar a subjetividade. Por ser muito extenso para ser colocado integralmente, estará registrada aqui apenas a sinopse, retirada do artigo “*Esquizoanálise e a produção da subjetividade: considerações práticas e teóricas*”, de Peres et al, (2000):

Machado sugere neste conto que o homem possui duas almas - uma externa e uma interna -, que se completam uma à outra e têm como função transmitir a vida. Trata-se da história de um jovem humilde, que fora nomeado alferes da Guarda Nacional. Esse acontecimento alterou profundamente toda sua existência, pois houve uma identificação tão grande com a patente que o sujeito “eliminou o homem”. Sem sua alma exterior, o alferes sentiu-se perturbado e sua existência perdeu sua potência de expressão e sua verdadeira dimensão.

Já no início do texto há uma fala da personagem Jacobina, que diz o seguinte: “Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade; podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica”. Entendemos a alma interior referida no texto como a percepção do sujeito de si mesmo, como seu próprio EU, e a exterior como afeto, que, como a própria personagem define, é a alma que transmite a vida, assim como a primeira, embora haja casos em que a perda da alma exterior implique a perda da existência inteira.

Ao ser nomeado alferes, a única parte do cidadão que ficou com ele foi a patente; a outra parte dispersou-se no ar e no passado. O jovem foi capturado pelas vozes/vias de poder, saber e auto referência, de modo que se formou, através de um regime de estratificação, um corpo maquínico, transformado em máquina homeostática. O alferes, dominado pela subjetividade normalizadora que passou a nortear sua conduta, cristalizou seu modo de compor com a vida, e todas as outras coisas tiveram que se submeter a essa nova identidade.

O sujeito foi então passar uns dias com sua tia, que morava numa fazenda. Lá era conhecido e chamado como o Senhor alferes, e tudo de melhor lhe era oferecido. Foi assim que o espelho antigo e estimado da casa, relíquia da família, que ficava na sala, foi parar no seu quarto. Mas a tia teve que ausentar-se e ele ficou sozinho.

Estando só, sem ninguém para lhe prestar continência nem tampouco oferecer-lhe as regalias devidas a um alferes, para que pudesse ter a reafirmação de sua condição de destaque na hierarquia militar, sentiu-se

extremamente só. Sem almas exteriores visíveis, sentiu-se desterritorializado pela ação de forças invisíveis, que passaram a afetá-lo, gerando sentimentos de medo e angústia.

Nestes momentos de solidão, não ousou olhar uma vez sequer para o espelho, até que lhe deu na veneta olhar. Olhou e recuou. Por mais que a realidade das leis físicas não permitisse negar a reprodução da sua imagem, teve uma sensação estranha. Ali, diante dele, estava o cidadão, o homem, e não a patente. A imagem era a difusão de linhas, a decomposição de contornos, a desconstrução do homem que fora cristalizado pela patente.

Foi então que se lembrou da farda e a vestiu. Olhou novamente para o espelho e “o vidro reproduziu então a figura integral, nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava enfim sua alma exterior”. Não era mais um autômato, era um ente animado (PERES et al., 2000, p. 6-7).

O conto é uma narrativa simples em que Jacobina, personagem central do texto, descreve sua experiência aos 25 anos de idade, quando, segundo ele, sua “alma externa” subjugou a “alma interna”, motivo da argumentação de que o homem teria “duas almas”. Esse processo se deu após sua nomeação como Alferes, que na época era um cargo militar considerado importante, embora não de alta patente, cuja função se dava basicamente no transporte de uma bandeira ou estandarte (hoje, essa função não existe no Brasil).

No contexto histórico de Machado de Assis (século XIX), o país ainda vivia em regime escravocrata, enquanto a ascensão da burguesia, paulatinamente, modificava a dinâmica política e econômica. As relações de aparência perante uma sociedade preconceituosa talvez tenham sido objetos de crítica do escritor, situado no movimento da literatura, chamado *realismo*. Entretanto, para além do período circunscrito, nos permitimos divagar sobre os sentidos que este conto nos proporciona. Teria o Sr. Alferes se sujeitado ao modo de vida que denominam Guattari e Rolnik (2011) de *capitalístico*? As máquinas de controle social, que definem nossa maneira de enxergar o mundo, e nos fazem enrijecer em todas as dimensões da vida, podem tornar nosso olhar direcionado a enxergar apenas o que está posto, de forma a engessar a própria vida? A farda do Sr. Alferes tornou seu olhar segmentarizado. Deleuze e Guattari (2010), afirmam que tal segmentaridade perpassa por todos os lugares e modos de vida, formando assim um “macro-rosto”, que permeia todos os segmentos da vida, nas palavras dos próprios autores:

O rosto do pai, do professor primário, do coronel, do patrão se põem a redundar, remetendo a um centro de significância que percorre os diversos círculos e repassa por todos os segmentos. As microcabeças flexíveis, as rostificações animais são substituídas por um macro-rosto cujo centro está por toda parte e a circunferência em parte alguma. Não se tem mais *n* olhos no céu ou nos devires vegetais e animais, mas sim um olho central computador que varre todos os raios. O Estado central não se constituiu pela abolição de uma segmentaridade circular, mas por concentricidade dos círculos distintos ou por uma ressonância dos centros (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 80).

Assim, podemos inferir que o Sr. Alferes sujeitou-se aos processos de aprisionamento, pois não conseguia se ver além da farda. Seu olhar estava enrijecido pela insegurança de se ver de outras formas, de assumir outras maneiras possíveis de estar no mundo. Esse aprisionamento e assujeitamento dos seres, a partir da consolidação do CMI (Capitalismo Mundial Integrado), afirmam Guattari e Rolnik (2011), está *“[...] no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social suporte dessas forças produtivas”* (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.34).

Os modos de produção da subjetividade *capitalística* que Guattari e Rolnik (2011) chamam de CMI (Capitalismo Mundial Integrado) estão presentes em todas as dimensões humanas, seja na linguagem, na sensibilidade, nas relações de trabalho e não-trabalho. Guattari e Rolnik (2011) desconfia de paradigmas essencialistas e substancialistas, que reduzem o indivíduo a uma simples parte integrante do sistema. As linhas de estratificação e flexibilidade, conceituadas por Deleuze e Guattari (2010) como *molares*, permeiam os modos de vida, as relações, o poder, enfim, tudo o que passa no plano do vivido. O que precisamos explicitar é que, nesse emaranhado de assujeitamentos e fabricação de subjetividades em grandes escalas, é possível criar saídas, iniciar processos de subjetivação que escapem àqueles que nos subjagam. Como nos afirma o próprio autor:

Trata-se, sim, de fazer exatamente a operação inversa, que, apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade. (...) Mas por isso mesmo, devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo de trabalho social, todos aqueles cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização ou, ao

contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar (GUATTARI, 2009, p. 36 e 37).

É nessa perspectiva que apostamos. Acreditamos que no decorrer da vivência no curso de Pedagogia da Ufes há processos de singularização sendo produzidos. Outros modos de compor com a vida podem ser possíveis, e é a partir desses olhares que este trabalho se propôs a percorrer, a capturar indícios e mergulhar nos processos que permeiam os espaços da formação inicial do curso de Pedagogia. Entretanto, foi através das narrativas dos alunos, assim como ao assistir as aulas e participar juntos das atividades que acompanhamos esses movimentos. Assim, o coletivo toma outra proporção, deixando de ser concebido como a somatória de vários indivíduos reunidos, pois resulta de muitas outras vozes e movimentos que atravessam o cotidiano do curso. Justifica-se, por isso, o termo “*coletivo de intensidades*”, que está explicitado no título do trabalho.

Mais uma vez recorremos a Guattari e Rolnik (2011):

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.52)

Ou seja, a subjetividade aqui é diluída no tecido social em que as pessoas, a economia, a história e outros processos se influenciam entre si, criando e recriando novas formas de existência, onde não há uma centralidade, um único ser, verdadeiro, temperante e autocentrado. Consequentemente, o coletivo e o individual se misturam, estão atrelados:

O sujeito consiste na trama permanente de elementos pré-individuais (aspectos sócio-históricos) e aspectos individuados (processualidades), isto é, numa trama, numa rede de sociabilidades, numa rede de produção de subjetividades (CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 184).

Por isso, não falamos de um sujeito específico, de um indivíduo, mas sim de uma produção coletiva. Como afirma Gallo (2012): “Se há algo que produz, esse algo é

um coletivo” (p. 214). Estamos a todo tempo falando do currículo do curso de Pedagogia, compreendendo este como um conjunto de elementos, de pessoas, de interferências, de prescrições que modifica e é modificado a todo o momento através de processos de subjetivação. Gallo (2012) prossegue:

O currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente da produção de subjetividades dos estudantes. Um processo contemporâneo de singularização, de constituição de si mesmo no coletivo, passa pela resistência a essa subjetivação capitalística, que investe na mesmidade individualizada, reafirmando a possibilidade da diferença, da variação, da metamorfose. Se o currículo é máquina de subjetivação, operando na conformidade com a sociedade capitalística, é também campo de conflitos, de resistência, de variação (GALLO, 2012, p. 217).

Desde o início da trajetória dessa pesquisa, apostamos em movimentos intensivos e inventivos produzidos pelas/os alunas/os concluintes do curso de Pedagogia. Caso desconsiderássemos os campos dos possíveis, não nos constituiríamos pesquisadoras, ao menos cartógrafas, pois extinguiríamos as possibilidades de mudança, de invenção de novos modos de vida em meio aos processos alienantes e reducionistas. Assim, no decorrer da problematização dos conceitos nesta escrita, a todo o momento acreditamos na existência de outros caminhos, e podemos afirmar de antemão: as/os alunas/os nos permitiram adentrar ainda mais por essas veredas, em supor que invenções são produzidas. Guattari e Rolnik (2011) afirmam que há dois modos pelos quais os indivíduos vivem a subjetividade:

[...] uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 42).

Portanto, caro/a leitor/a, afirmamos que essa escrita foi produzida a muitas mãos, além de a partir de muitos diálogos de alunas/os angustiados, mas confiantes. Cumpridoras/es de regras estabelecidas, mas também inventoras/es de outras. Cansadas/os pelas convocações da vida e do curso, mas buscando saídas para uma nova forma de atuação no mercado.

Salientamos então, uma resposta uníssona, na última questão feita a uma das rodas de conversas, sobre se fariam novamente o curso de Pedagogia, ou se incentivariam outras pessoas a fazê-lo e a resposta foi instantânea: *Com certeza!* Sensação de aprendizagens construídas, em meio às exigências preestabelecidas. Formas demonstradas de processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades.

1.1 SOBRE AS MUITAS MÃOS QUE JÁ PRODUZIRAM

Coerente com as considerações iniciais desse trabalho, a produção de um texto e as vivências nas pesquisas não foram atividades solitárias. Houve muitas mãos produzindo juntas, algumas contemporaneamente, outras que outrora já haviam trabalhado. Assim, desenvolvemos uma pesquisa buscando em outras referências elementos para manter o pensamento fora do dogmatismo que rotula e legitima desigualdades. Buscamos também em outras produções subsídios para presumir os caminhos que seriam percorridos. Depois de produzidos os dados, resgatamos algumas dessas discussões, mesmo que estejam sob diferentes esteios teóricos, por cremos que produzam novos sentidos para as palavras e potencializem as discussões.

Assim, situamos esse estudo no cenário da produção acadêmica na área de formação inicial em Pedagogia no Brasil, a partir de um mapeamento do banco de teses e dissertações da Capes (www.capes.gov.br), cujo acervo contém produções provenientes de instituições de ensino reconhecidas pelo órgão em nível de mestrado e doutorado. Primeiramente, evidenciamos as produções de mestrado e em seguida, as de doutorado que se relacionam especificamente à formação inicial no curso de Pedagogia ou a outras questões pertinentes para essa discussão.

Tendo como recorte os anos 2009, 2010 e 2011, foram pesquisados trabalhos que tivessem como temática central a formação inicial em Pedagogia. No ano de 2009 foram registradas 16 (dezesesseis) dissertações que se referiam direta ou indiretamente ao assunto. No ano 2010, 17 (dezessete) trabalhos realizados e em 2011, 24 (vinte e quatro) trabalhos. Todavia, os temas são diversos, alocados em diferentes perspectivas e referenciais teóricos. O curso de Pedagogia foi investigado por diferentes perspectivas teóricas, embora a perspectiva denominada “histórico-cultural” possua hegemonia nesse campo de formação, especialmente neste último triênio.

Trabalhos na área de formação inicial relacionados ao termo subjetividade, na perspectiva epistemológica que assumimos não foram encontrados no banco de dissertações da Capes no período pesquisado. Acreditamos que o que há de incomum nesta proposta de pesquisa é justamente a produção de “modos de subjetivação” do curso de Pedagogia da Ufes, pois as pesquisas direcionadas ao assunto de Formação Inicial, em sua maioria assumem outras perspectivas teóricas, que não a deste trabalho.

Dentre os trabalhos pesquisados destacamos três dissertações que possuem relação com o tema, evidenciando suas aproximações e distanciamentos em relação a esta pesquisa. Não propositalmente, cada uma delas referencia a um determinado ano, respectivamente 2009, 2010 e 2011.

Em 2009, destacamos o trabalho de Adriana Longoni Moreira denominado *As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: um estudo de caso na UFRGS – Porto Alegre*. A pesquisa em questão se constituiu como um estudo sobre o curso de Pedagogia no Brasil, fazendo uma rica abordagem histórica, que incluiu pesquisa documental sobre os diferentes currículos do curso de Pedagogia da UFRGS, desde o ano de 1996, até a proposta atual, além da contextualização histórica do curso de Pedagogia no Brasil.

Nosso tema aproxima-se de sua proposta quando esta adentra o curso de Pedagogia da UFRGS, ouvindo as alunas do 6º período, suas dúvidas, incertezas e questionamentos acerca da formação. Assim como pretendeu esse trabalho,

Longoni (2009) fez importantes considerações sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Essa relação coopera bastante com a pesquisa, pois a busca é de uma interlocução, de falas que atribuam sentidos outros à formação inicial em Pedagogia. A perspectiva marxista – esteio teórico de sua produção contribuiu para evidenciar o conceito de representações sociais, a partir da tese de Martini (1999), além de considerar os dados da pesquisa como “coletas”, concordando com o paradigma dominante da modernidade, que o sujeito está fora do contexto pesquisado.

Ademais, os dados foram organizados “[...] de acordo com o método marxiniiano de investigação, resultando em um concreto lógico, a [...] dissertação” (LONGONI, 2009, p. 18). A contribuição dos estudos desse trabalho é pertinente, uma vez que adentra nas concepções históricas relacionadas ao curso de Pedagogia e os movimentos macropolíticos que delineiam as dimensões que chamamos de “molaes” a partir das leituras de Deleuze e Guattari (2006), autores que sustentam a teorização dessa pesquisa. Essas linhas estão pré-definidas e fixas.

O trabalho de Maria da Paixão Gois Febronio (2010) denominado *Formação Inicial de Professores da Educação Infantil: que formação é essa?* e produzido na Unicamp demonstrou ser pertinente para compor esse texto, por também investigar a formação inicial em Pedagogia, mesmo abarcando com mais detalhes as dimensões da Educação Infantil. A pesquisa também aborda questões históricas acerca do curso de Pedagogia no Brasil, além de fazer uma interlocução com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Seu trabalho estruturou-se em três campos: Estudo exploratório em uma escola de Educação Infantil; Projeto Piloto na Universidade Católica de Santos e Estudo focal na UNISINOS-RS.

O primeiro tomou como objetivo observar as práticas pedagógicas do cotidiano da escola e, segundo a autora “[...] o estudo realizado neste primeiro momento teve caráter etnográfico [...] e nele permaneci por dois meses, observando as práticas pedagógicas que ali ocorriam, descobrindo os meandros da cultura institucional” (FREBONIO, 2010, p.160). O segundo campo de atuação da pesquisadora foi se debruçar sobre as considerações de alunas/professoras (do curso de Pedagogia e que já atuavam na Educação Infantil) sobre sua formação. Para essa proposta,

foram feitos questionários fechados (para registro dos dados das alunas) e perguntas “abertas”, que se direcionavam a sua formação. As alunas expressavam as impressões do curso para o exercício da prática pedagógica no âmbito da Educação Infantil. E por último, entrevistas com três alunas em fase de conclusão do curso de Pedagogia, feitas individualmente, que, para a autora, objetivava “(...) estabelecer uma relação ativa/dialógica e imediata com o sujeito no ato da entrevista” (FREBONIO, 2010, p.161). As considerações foram importantes para compor a análise dessa proposta por ter se baseado mais nos sentidos que as alunas atribuíram à própria formação do que nos documentos instituídos.

A articulação entre a dimensão dos documentos e das falas das alunas, talvez tenha sido a característica que mais se aproxima deste trabalho. A perspectiva teórica empregada foi fenomenológica que, segundo ela,

[...] consiste em captar e decifrar os significados dos fenômenos (discursos, gestos, palavras), não se apegando aos fatos em si mesmos, procurando trilhar caminhos que vão desde a detecção de sentidos até à compreensão e interpretação (hermenêutica) daquele fenômeno estudado e interpretado (FREBONIO, 2010, p. 160).

Embora haja muitas aproximações, o conceito de “processos de subjetivação”, que é a centralidade da temática de nossa proposta, não foi utilizado por Frebonio (2010).

O trabalho de Vanessa Oliveira Azevedo, da Ufes se destacou nessa análise também por dar ênfase às percepções das/os alunas/os do curso de Pedagogia, entretanto, na dimensão da Educação Especial. Essa discussão tomou ainda mais corpo nas redes de conversações realizadas junto às alunas do curso da Ufes, durante o processo de produção dos dados. O tema Educação Especial tomou uma proporção maior na fala das/os alunas/os do que pressupúnhamos, o que faz dessa discussão ainda mais pertinente, como demonstrada na fala das alunas:

Eu acho que eu já não fico tão frustrada [com o curso] porque... eu faço iniciação científica e me encontrei na área da educação especial. Se não fosse isso, eu terminaria frustrada. Eu não iria me encontrar em nenhum lugar. Se não fosse isso, eu já teria desistido do curso (Aluna A do 8º período Matutino).

[A organização curricular] é generalista na questão da educação especial. Passou assim, batido. Quem não teve contato com estágio ou com criança com deficiência, se for pra sala de aula vai ter uma imensa dificuldade,

porque a gente passou uma disciplina assim, que foi horrível (Aluna E do 9º período Noturno)

Reafirmamos a pertinência desse trabalho por elucidar questões que também serão discutidas nesse texto. Especialmente pelo fato da pesquisa ter sido feita com a primeira turma do curso de Pedagogia da Ufes já na nova matriz, a partir das Novas Diretrizes. As aproximações com este trabalho se evidenciam quando destaca que um dos principais objetivos do trabalho foi ouvir os egressos do curso acerca de suas percepções sobre a formação inicial na perspectiva da Educação Inclusiva. O referencial teórico baseou-se no paradigma indiciário de Ginzburg (2009). A pesquisa teve caráter etnográfico, que, segundo a autora, é “[...] uma metodologia que melhor contribui para análise e coleta de dados” (AZEVEDO, 2001, p. 18).

Ao mapearmos os estudos de doutoramento foram encontradas, em 2009, três teses específicas sobre a formação inicial em pedagogia. No ano 2010, apenas uma e em 2011, cinco estudos explorando o tema.

Em 2009, destaca-se o trabalho de Cevidanês, cujas contribuições para a escrita deste texto e para a pesquisa são evidentes. A tese Realização Curricular Cotidiana: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos nos ajudou a compor o pensamento desta pesquisa por se inserir no cotidiano do curso de Pedagogia da Ufes, de modo a “cartografar a produção de saberes-fazer-poderes que atravessa o processo de realização cotidiana do currículo do curso de Pedagogia” (CEVIDANES, 2009, p.8). Ou seja, além de ter trazido questões pertinentes sobre as matrizes curriculares do curso de Pedagogia, inseridas num processo complexo de debates e militâncias, se propôs a adentrar no cotidiano do curso de pedagogia em quatro períodos subsequentes: 2007/2 a 2009/01, acompanhando os movimentos dos alunos, dos professores, funcionários e outros espaços que coegendram o currículo do curso de Pedagogia da Ufes.

Sua tese, de grande pertinência para a comunidade acadêmica, e também para este trabalho, se desdobra em vários outros movimentos, tendo como principal interlocutor Boaventura de Souza Santos (1997, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008), que propõe “[...] a construção de um conhecimento-emancipação que se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância, concebida como colonização, e o saber,

como solidariedade” (CEVIDANES, 2009, p. 140). Além dele, Cevidanes (2009) utiliza o pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel de Certeau, e também de autores nacionais como Janete Magalhães Carvalho, Célia Linhares entre outros.

Também recorremos a Cevidanes (2009) em outros momentos dessa pesquisa, pois, o pensamento que mais parece aproximar-se a nossa proposta, é aquele que concebe o currículo como tudo o que é vivido no espaço escolar/acadêmico. Mesmo trazendo importantes elementos no cenário macropolítico, seu trabalho evidencia os diferentes currículos praticados no curso de Pedagogia da Ufes.

Em 2010, destaca-se o trabalho de Tereza Cristina Barbo Siqueira, cujo título *Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de pedagogia e psicologia* revela o interesse em adentrar nas narrativas dos alunos dos dois cursos para compreender a relação entre ensino superior e mercado de trabalho. A pesquisa é de caráter “quanti-qualitativo”, se baseando em alguns dados sobre os estudantes. Por outro lado, possui forte caráter fenomenológico, referenciando seu pensamento em Merleau-Ponty (1996) e envolvendo a abordagem fenomenológica para interpretar a percepção do próprio corpo, do corpo do outro e a vivência da corporeidade, além do materialismo histórico dialético para analisar o corpo educado/profissionalizado e suas relações sociais. Assim, procura, através das narrativas dos alunos, compreender como se dá a projeção de carreira no mercado de trabalho, além de analisar quantitativamente aspectos socioeconômicos da família dos estudantes.

Em 2011, o trabalho de Kelly Cristina Dulcati da Silva, cujo tema *Formação Inicial de Professores: problematizações, reatualizações de discursos e produção de narrativas* traz como principal contribuição para esta proposta a discussão sobre a formação em Pedagogia em face da docência, como principal atividade profissional. Para isso, baseia-se nas narrativas dos alunos do 3º período do curso, inseridos em um programa de estágio de docência. O trabalho “[...] procurou criar condições para que os estudantes se projetassem como professores, se sentissem professores, ainda que em ambiente de formação inicial” (SILVA, 2011, p. 49). O enquadramento metodológico utilizado foi o Estudo de Caso, pois focou sua produção de dados em experiências de três alunas específicas do curso de Pedagogia. O principal

instrumento metodológico foram as narrativas produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas e anotações de diário de campo.

A autora justifica a utilização das narrativas por considerar a dimensão subjetiva do sujeito. Entretanto, a subjetividade ali delineada baseia-se nas estruturas do consciente e do inconsciente, e a perspectiva adotada para compreendê-las está no pensamento de Lacan (1992). Nas palavras da autora:

Na perspectiva lacaniana, os discursos foram propostos pressupondo um *agente* – que fala a partir de sua verdade – e um *outro* – a quem o discurso se destina – que, na estrutura discursiva, irá, eventualmente, produzir *algo* de acordo com aquilo que o agente lhe demandar. Assim, para referir-se ao discurso como uma estrutura discursiva, Lacan propõe que os elementos – *agente, verdade, outro e produção de algo* – sejam marcados como lugares (p. 96).

A pesquisa de Silva (2011), traz elementos importantes no âmbito da formação inicial, que inclui uma profunda contextualização histórica dos movimentos que constituíram o curso de Pedagogia e a valorização da docência como atividade central na formação inicial, as concepções de sujeito e de coletivo.

Uma vez que esta proposta de trabalho se situa no estado do Espírito Santo, pesquisamos o arquivo de dissertações do PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com o objetivo de mapearmos os estudos produzidos em Formação Inicial do curso de Pedagogia. Sobre trabalhos concluídos em nível de mestrado, encontramos em 2009, 38 (trinta e oito) dissertações defendidas. Em 2010, 31 (trinta e uma) trabalhos e em 2011, 36 (trinta e seis) trabalhos concluídos. Desses, apenas um trabalho se refere especificamente à Formação Inicial no curso de Pedagogia da Ufes, que já foi citado acima.

Das teses defendidas no mesmo período no PPGE que abordaram a formação inicial, em 2009, o trabalho de Cevidanes se destacou por haver maiores aproximações com essa proposta. Entretanto, o trabalho de Andressa Mafezoni também abordou o tema, a partir da perspectiva da educação Inclusiva, assim como abordou o trabalho de Rocha (2011), em nível de mestrado. Em 2010, não houve trabalhos publicados que abordassem especificamente a formação Inicial em

Pedagogia. Por fim, em 2011, destacamos o trabalho de Sanchez, que abordou o curso de Pedagogia da Terra da Ufes.

Sustentamos, portanto, que no último triênio a formação Inicial em Pedagogia foi bastante estudada, havendo diversidade no campo epistemológico e também nas metodologias utilizadas. O assunto também abre margens para estudos em outros campos do conhecimento, e em muitos casos há interlocuções com o vivenciado dentro das escolas. Entretanto, estudos que privilegiam o plano do vivido, que se utilizam da perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari (2010) e que afirmam uma correlação entre os movimentos extensivos e intensivos, a produção de interferências pelos envolvidos que permeiam todo o curso, foram pouco explorados.

Nos estudos pesquisados, transparece a dicotomia teoria-prática, sujeito-objeto de pesquisa, e é justamente na direção da problematização desse paradigma moderno, do deslocamento do pensamento para uma ação é a que essa pesquisa se propôs. Desviando-se das propostas metanarrativas ou das análises hegemônicas, este trabalho se coloca como potente pelo fato de adentrar nas vivências dos alunos, permeando um conjunto de ações, falas, discussões e a complexidade de seus olhares.

1.2 TRAÇAR PERCURSOS, PERCORRER O CAMINHO

A questão metodológica é fundamental para se compreender em quais direções a pesquisa se propôs caminhar. Ao longo desse texto pretendemos adentrar o curso de Pedagogia, de forma a compreender como as/os alunas/os concluintes narram sua formação. Deixamos transparecer, que subjetividade não se refere a um sujeito, e sim a todo um coletivo de intensidades que, atravessadas por muitos outros, movimentam o cotidiano do curso e dão a ele vida. O conceito de “um” aqui é dissolvido, a identidade não está centrada. Por isso, a metodologia desse texto não

está sob pressupostos estabelecidos *a priori*, pois a relação sujeito-objeto não é concebida de forma separada. Todavia, houve um campo problemático a ser estudado, sob a perspectiva teórica que orienta todo o arcabouço da proposta, mas deixa-se de considerar o “método” como algo rígido, que deve ser seguido com toda linearidade de uma pesquisa sob a égide cartesiana.

Neste sentido, para esta proposta de caráter qualitativo, a perspectiva em que procurei me alicerçar – a cartografia – pareceu ser o caminho mais coerente. Partindo do plano da experiência, consistiu em “mergulhar” no campo, sempre considerando que os seres são inacabados, num processo de “devires” que compõem esse coletivo, em contínuo fazimento. A cartografia foi proposta por Deleuze e Guattari (1996) para acompanhar processos. Barros e Kastrup (2012) reafirmam que “[...] a cartografia não visa isolar o objeto em suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57). Ou seja, o pesquisar, é intervenção, e não uma observação que antecede a “coleta de dados”. As autoras prosseguem:

Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57).

A avidez em estudar o curso de Pedagogia da Ufes, tendo como referência a subjetividade (tão sinuosa e atravessada) requer um percurso metodológico bastante atento, pois quaisquer *a priores* poderiam abalar as estruturas que sustentam o trabalho. As crenças na totalidade ou na apreensão unívoca da realidade dão lugar a uma perspectiva mutante da realidade e com ela às imprevisibilidades e sinuosidades de um caminho não linear e impossível de ser capturado em todas as dimensões. Como pesquisadoras, não somos indivíduos apartados do campo pesquisado, cujas multiplicidades estão sendo produzidas em todo momento. O “divã”, nessa perspectiva é o próprio cotidiano, e o “analisador”, ou o “psicanalista” está mesclado e misturado nesse mesmo campo. Um é a extensão do outro, um faz parte e está no outro. Por isso chamamo-nos cartógrafas. Esse movimento de pesquisar foi discutido por Deleuze e Guattari (2006), e Rolnik (1989), cujas ideias engendram-se. No artigo *CARTOGRAFIA ou de como pensar com o*

corpo vibrátil, de Rolnik (1989), estão alguns componentes que contribuem para a delimitação dessa prática cujas demarcações são quase invisíveis e não se enquadram no termo “método”, em que a égide cartesiana está presente. Nas palavras da autora:

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. [...] O problema para o cartógrafo não é o do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas sim o do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo. O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição da realidade. Implicitamente, é óbvio que pelo menos em seus momentos mais felizes, ele não teme o movimento. Deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis, e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização. Ele aceita a vida e se entrega. De corpo e língua. O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho. O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias, posição que lhe permite acolher o caráter finito e ilimitado do processo de produção da realidade que é o desejo. Para que isso seja possível, ele se utiliza de um “composto híbrido”, feito do seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de seu corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estacando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido (ROLNIK, 1989, p. 141-142).

Tentativas de anular-se para capturar os fluxos foram em vão. As intensidades dessas cartografias moviam-nos de um lado para o outro, participando, interferindo, produzindo sentidos diante de poucos critérios, mas de muitas aberturas para a vida. Assim, ao falarmos de “processos de subjetivação”, conforme o tema desta pesquisa, a cartografia aparece justamente por *acompanhar* processos. Barros e Kastrup (2012), também evidenciam a questão de “processos” associada à processualidade, em suas palavras, “[...] a espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 59). Ou seja, há processos em curso, há criações e recriações nesses contextos, e o pesquisador, nesse sentido, não irá se separar dos movimentos que o constituem, mas sim, acompanha-los. Trata-se de uma mudança conceitual de fazer pesquisa. A cartografia, assim, faz-se uma pesquisa-intervenção na produção de subjetividades, que é a temática central desta dissertação. Por isso, algumas

motivações que fizeram com que nos envolvêssemos com essa prática de pesquisa foram:

- concordar com a concepção de sujeito como parte da pesquisa, superando a concepção dual “sujeito-objeto”, que distancia o pesquisador do contexto em que pretende imergir e perceber a cartografia como um “mergulho” nos processos e não nos “resultados” da pesquisa;
- considerar primordialmente a produção da subjetividade (principal questão dessa proposta) na cartografia que seguimos, não se resumindo ao “mapeamento” em escalas ou números da pesquisa, mas sim e principalmente, em participar, junto aos envolvidos, de um processo coletivo, que nos envolvesse junto à/os alunas/os do curso de pedagogia da Ufes;
- pretender ser um trabalho aberto às experiências e problematizações, não se limitando a nós mesmas, buscando problematizar e não concluir em resultados a priori.

As produções feitas poderão contribuir em outras discussões no âmbito da formação inicial, de produção de subjetividades, de invenção, criação, aprendizagem e memória. Assim, caminhamos *com* as/os alunas/os do curso de Pedagogia da Ufes. A relação estabelecida com elas/es se desenrola nas narrativas – instrumento metodológico central da pesquisa.

Se concordamos em assumir o curso de Pedagogia da Ufes como muito mais do que um conglomerado de normas prescritivas, incluindo os movimentos desencadeados pelos envolvidos naquele espaço, há nesse sentido um reposicionamento quanto ao que seja currículo, distanciando da perspectiva ainda dominante, segundo a qual há uma direta associação desse termo com as normas legais e institucionais.

Por isso, as experiências vividas pelos alunos, as trocas, as militâncias, as problematizações que atravessaram/atravessam o cotidiano do curso, formam o currículo do curso de Pedagogia. Assim, as experiências já vividas, ou seja, o próprio currículo, pois está implicado com as normatizações, foram investigadas

através, especialmente das narrativas que, como Carvalho (2012) afirma, é uma forma de conversação:

Ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação e aprende a saber o que lhe acontece, dando uma origem, uma trama, um sentido existencial, tornando-se, portanto, o narrar uma forma do conversar, num conjunto de relações consigo mesmo e com os outros. A experiência é o que ocorre “entre” o que constitui e transforma os envolvidos em processos de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2012, p. 198).

O/a prezado/a leitor/a poderia me questionar a escolha pelos alunos do último período da graduação, e não aqueles que ainda estão em curso, no meio do trajeto, para narrar suas experiências. Quais seriam as justificativas para acompanhar apenas os que estão em vias de concluir, uma vez afirmando o trajeto se constrói caminhando, diariamente? Porque aqui trato de memórias também. As narrativas de uma experiência já vivida tornam-se uma potência de possibilidades, tomando o passado implicado com o presente. Ou seja, ao narrar, o sujeito não remete apenas à sua experiência, mas a toda uma experiência coletiva. Não falo de memórias como amplamente está difundido no imaginário social, como algo armazenado em determinado local do cérebro, pronta para ser utilizada, como uma gaveta de arquivos, como afirma Deleuze (1999):

A questão é: onde as lembranças se conservam? Implica um falso problema, isto é, um misto mal analisado. Proceda-se como se as lembranças tivessem de se conservar em alguma parte, como se o cérebro, por exemplo, fosse capaz de conserva-las (DELEUZE, 1999, p. 41).

Referenciamos Deleuze (1999), a partir de sua leitura filosófica em “Bergsonismo” para justificar a utilização das narrativas, por considerarmos o tempo passado a coexistir com o presente, diferentemente do que geralmente se acredita:

Temos, em demasia, o hábito de pensar em termos de “presente”. Acreditamos que um presente só passa quando um outro presente o substitui. Reflitamos, porém: como adviria um novo presente, se o antigo presente não passasse ao mesmo tempo em que é presente? Como um presente qualquer passaria, se ele não fosse passado ao mesmo tempo que presente? O passado jamais se constituiria, se ele já não tivesse se constituído inicialmente, ao mesmo tempo em que foi presente. Há aí como que uma posição fundamental do tempo, e também o mais profundo paradoxo da memória: o passado é “contemporâneo”, do presente que ele se foi. Se o passado tivesse que aguardar para já não ser, se ele não fosse ‘passado em geral’, desde já e agora que se passou, ele jamais poderia vir a ser o que é, ele jamais seria este passado. Se ele não se constituísse imediatamente, ele não poderia ser depois reconstituído a partir de um

presente ulterior. O passado jamais se constituiria se ele não coexistisse com o presente do qual ele é o passado. O passado e o presente não designam dois momentos sucessivos, mas dois elementos que coexistem: um, que é o presente e que não para de passar; o outro, que é o passado e que não para de ser, mas pelo qual todos os presentes passam (DELEUZE, 1999. p. 45).

Apostamos em narrativas que não se localizam em passados distantes, mas em correlação com o presente. Essa perspectiva que propusemos é fundamental para a compreensão de todo o trajeto desta pesquisa, não apenas para justificá-la, mas principalmente para situá-la num campo problemático cujas relações com o outro, com o tempo, com as ideias e com as coisas sejam os principais sons dessa composição.

Por isso, conforme falamos anteriormente sobre o conceito de “memória-duração” de Bergson (1999), em que nos detemos mais, é a coexistência do virtual, ou seja, não há pausas sucessivas entre um tempo e outro, mas sim uma duração, uma extensão: “Todo nosso passado se lança e se retoma de uma só vez, repete-se ao mesmo tempo em todos os níveis que ele traça” (BERGSON, 1999, p. 47).

A dimensão expressiva nessa escrita se delineia a partir das experiências dos sujeitos da pesquisa. Uma experiência já vivida e ainda vivenciada no tempo presente pelos alunos do curso de Pedagogia. Tomamos as narrativas aqui não como um ato individual, mas, conforme já foi descrito neste texto, como uma fala sem sujeito, que está dissolvida no tecido social, nas práticas e criações dos participantes do processo. Isso inclui todo um arcabouço de elementos, como documentos, as relações que os participantes estabelecem uns com os outros e com os demais envolvidos, participações das/nas aulas, entre outros muitos. É por meio dessas experiências que se problematizou o campo da formação inicial em pedagogia na Ufes. Narrativas essas que falam de relações consigo e com o mundo, de forma que uma se implica na outra. A horizontalização nos procedimentos dessa proposta se faz através das narrativas. Sobre isso, recorreremos a Passos e Barros (2012), que também problematizam essa forma de conversação na pesquisa cartográfica:

O caso é, então, ação com(um) e institui-se como agenciamento coletivo de enunciação. O comum, aqui, ganha outro sentido, diferente do que definíamos como “sentido comum”, ou o sentido do como Um. O comum,

agora, diz respeito a essa experiência coletiva em que qualquer um nela se engaja ou em que estamos engajados pelo que em nós é impessoal. Mesmo quando vivido, enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito (PASSOS; BARROS, 2012, p. 168).

Buscando estabelecer relação entre as Novas Diretrizes para o curso de Pedagogia, implicadas na própria matriz curricular do curso com as narrativas das/os alunas/os, ao acompanharmos o processo, utilizamos também do “diário de bordo” ou “diário de campo”. Mais do que uma função mnemônica, o diário de bordo, ao se tornar público, coletivo, revela a impossibilidade de referencia-lo a um sujeito específico. Assim, ao refletir nas/sobre/com as aulas ou os assuntos discutidos, recorremos a esse instrumento metodológico. Este não me deixava abandonar a ideia de mergulho em uma viagem, de modo que, sem planejar, em qualquer conversa com alunas/os envolvidas/os na pesquisa, estava munida dele.

Conforme nos aponta Barros e Passos (2012, p.175), “[...] a restituição de um processo de pesquisa-intervenção através do diário cria um plano em que pesquisadores e pesquisados se dissolvem como entidades definitivas e pré-constituídas”.

Assim, o caminho foi sendo percorrido. Devagar e cautelosamente, fomos marcando as pegadas que mais nos moveram nesses processos tão intensos. Recusamos, como muitos fizeram, a passar por algum caminho já petrificado. Tentamos criar alguns outros a partir desse “mapa”, ainda que informe, denominado metodologia da pesquisa.

Ao percorrer o caminho, ouvir as palavras proferidas pelas/os alunas/os, abrir os ouvidos e o ser para as possibilidades ali evidenciadas resgatamos um texto de Larrosa (2002) denominado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, do qual transferimos um pequeno trecho:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e

previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (LARROSA, 2002, p. 27).

As melhores viagens são aquelas em que não sabemos o destino final e a melhor parte torna-se a exploração do caminho, da paisagem, das pedras e do tempo. Tempo das experiências, de uma intensidade quase intransferível. Assim percorremos o caminho dessa pesquisa.

2 POR ENTRE LINHAS MOLARES E MOLECULARES – O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES E SUAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

Os movimentos da pesquisa de campo na Ufes ocorreram no período pós-greve, no mês de Outubro, que correspondia ao semestre 2012/2. Por uma feliz coincidência, justamente nesse período haveria a turma do noturno correspondente ao 9º período², e isso nos fazia acreditar que a maré estava perfeita para o “mergulho”, pois nos permitia inserir nos cotidianos de ambos os turnos. Apenas essa possibilidade já produzia uma alegria pulsante.

O reencontro com uma professora dos tempos de graduação que continua a ministrar aulas foi festejador, e seu acolhimento foi tão veemente que sentimos ao mesmo tempo sentimentos de pesquisadoras e alunas. As fronteiras quase invisíveis entre essas duas funções nos tomaram de disposição, potencializando ainda mais a vontade de pesquisar e os movimentos de uma cartografia sem máscaras. *“Quantas histórias bonitas que a professora tem para contar”*, já escreviamos em nosso diário de bordo. Ela as compartilhava diariamente, demonstrando uma teoria tão prática, uma prática tão teórica. Um olhar tão atento, preocupado, responsável, que aula após aula tocavam, e sentíamos que tocavam também as/os alunas/os, pois os debates se estendiam nos corredores e intervalos.

As paisagens que compuseram essa pesquisa convidavam à *atualização* de alguns elementos históricos da formação inicial de professores no Brasil, pois ao repensá-la, nos utilizávamos deles, delineando fronteiras, que se interconectavam nas falas das/os alunas/os. O passado, dessa forma, não é um ponto fixo e imóvel num tempo remoto, pois, ao atualizarmos, estamos nos utilizando dele para pensar os caminhos percorridos. Deleuze (2010) afirma que:

² O curso de Pedagogia da Ufes – Noturno possui matriz curricular diferente do matutino, correspondente a 9 períodos, em função da quantidade de horas/dia de aula. Por isso há uma alternância de semestres em que há turmas concluintes do noturno.

O presente passa (em sua escala), ao passo que o efêmero conserva e conserva-se (na sua escala). Os virtuais comunicam-se imediatamente por cima do atual que os separa. Os dois aspectos do tempo, a imagem atual do presente que passa e a imagem virtual do passado que se conserva, distinguem-se na atualização, tendo simultaneamente um limite inassinalável, mas intercambiam-se na cristalização até se tornarem indiscerníveis, cada um apropriando-se do papel do outro (DELEUZE, 2010. p. 173).

Admitir a contribuição histórica não apenas como algo cronológico num tempo já inexistente, mas principalmente, concordar que a imagem do virtual conserva o passado atualizado, demonstra ser importante remeter a autores que tratam da formação inicial de professores para que haja discussões que fujam de padrões estratificados. As trajetórias políticas e legais da formação inicial de professores aqui descritas têm como objetivo a atualização de elementos que permanecem no campo virtual.

Carvalho (1992) em sua tese de doutorado *A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil* descreve a intensa trajetória histórica até a criação do curso de Pedagogia no Brasil, que se deu apenas em 1939. Antes desse período, a formação de professores se dava nas Escolas Normais. Nas palavras da autora:

A qualificação formal de professores primários fazia-se exclusivamente nas escolas normais, sendo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) responsável pelo treinamento em serviço de alguns desses profissionais. [...] Pelo decreto, eram consideradas como finalidades do ensino normal: a formação de professores primários; a preparação de diretores de escolas, orientadores e auxiliares do ensino primário; a realização de pesquisas educacionais no plano do ensino; a difusão de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância; o atendimento à comunidade constituindo-se como centro de difusão de cultura e animação intelectual (CARVALHO, 1992, p. 66).

O curso de Pedagogia estruturou-se apenas na década de 1930, como Carvalho (1992) também salienta:

O curso de pedagogia, responsável pela formação do professor para o ensino normal foi criado na década de 30. Em 1939 quando se organizou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil (Decreto-lei no. 1190, de abril de 1939), como parte da reforma do ensino superior foi estabelecido o currículo pleno do curso de Pedagogia e, também, o chamado esquema 3 + 1 para as licenciaturas que eram responsáveis pela formação pedagógica do professor secundário e do professor de ensino normal (licenciatura em pedagogia) (CARVALHO, 1992, p. 67).

Baseado nessa mesma estrutura, o curso de pedagogia na forma “3 + 1”, que contemplava conhecimentos científicos acrescidos da licenciatura, permaneceu até a promulgação das Novas Diretrizes.

Especialmente após a reabertura política, os movimentos em torno da consolidação de alguns pressupostos da formação inicial em Pedagogia foram intensos, sendo ainda temática central de muitas pesquisas. Aguiar et al. (2006) demonstram os caminhos percorridos nas últimas décadas:

A literatura da área evidencia muitos avanços e conquistas que advieram desses embates enfrentados na época da “abertura democrática”. No conjunto das conquistas, podem-se destacar, em especial, a aceitação da base comum nacional, organizada em eixos curriculares que, com a evolução dos estudos epistemológicos, foram tomando a dimensão de “(...) princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio histórica da educação construída na práxis educacional” (Anfope et al., 2005, p. 01), as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares (que não se pautam pela lógica do lucro), que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações; a intensa produção científica dos educadores socializada em periódicos e livros e a permanente participação no Fórum em Defesa da Escola Pública (AGUIAR et al, 2006. p. 6).

Os movimentos para a criação das novas diretrizes do curso tiveram início em 1999, quando a comissão de Especialistas em Pedagogia desencadeou um amplo processo de discussão com as diversas entidades do país, como Anped, Anfope, Anpae, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia entre outros. Quanto a isso, os autores acrescentam “as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão das orientações políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora desse contexto” (AGUIAR et al., 2006, p. 08). Entretanto, os debates se estreitaram quando reivindicavam diretrizes específicas ao curso de Pedagogia, retomando os debates iniciais de 1999, da comissão de Especialistas em Pedagogia.

Brzezinski e Garrido (2001) apontam justamente as “idas e vindas” dos debates acerca da formação inicial de professores em seu texto que analisa a produção acadêmica no período entre 1992 e 1998, quando afirmam:

A preocupação maior encontrada nas pesquisas foi com a formação docente em curso superior. Verificamos um grande esforço dos investigadores para aprofundar o conhecimento dos problemas existentes

nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas e propor alternativas para supera-los, visando à melhoria da formação dos licenciados (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 2).

Ou seja, as pesquisas na área descortinam a complexidade das discussões acerca da temática e, mesmo após a promulgação das Novas Diretrizes, as discussões não se esgotam, mas agregam outros elementos que contribuem para um contínuo processo de deslocamento do pensamento acerca da formação inicial em pedagogia.

As novas Diretrizes apontam algumas tendências para a atuação do pedagogo, que pode se dar em outras instâncias, que não a escola. Entretanto, a docência permanece como elemento central da formação inicial de professores.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 01).

Aguiar et al., (2006) enfatizam essa abertura, ao afirmarem que, mesmo sendo a docência característica central da formação inicial de pedagogos, não se reduz apenas a isso, pois “A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (AGUIAR et al., 2006, p. 11). Chama também a atenção para as novas tendências de formação inicial de pedagogos, o Art. 4º do documento, que especifica quais as atividades docentes em universos escolares e não escolares:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 02).

Analizando o documento, é possível perceber algumas tendências para uma formação inicial em pedagogia que abranja outros espaços, embora a docência continue sendo a base de sustentação da formação. Portanto, as discussões acerca desse tema não se esgotam com a promulgação das novas diretrizes do curso. Ao contrário, elas evocam novos debates que surgem no panorama nacional e que problematizam outras questões advindas dos espaços formativos, que já são discutidas em reuniões específicas como Anped, Endipe, Anfope entre outras. Ou seja, longe de atingirmos o ideal, se é que existe, as Novas Diretrizes para o curso de Pedagogia trouxeram novas discussões no interior dos cursos, que ainda estão em fase de estruturação para atender à nova legislação.

Uma vez que essa proposta de pesquisa se situa no estado do Espírito Santo, admito a importância de localizarmos o curso de pedagogia na Ufes nesse contexto.

No estado do Espírito Santo o curso de Pedagogia surge mais especialmente em 1951. Cevidanes (2009) faz um importante mapeamento da trajetória desse curso na Ufes, destacando suas reformulações, que reajustavam a carga horária e/ou o currículo e afirma que o “[...] curso de pedagogia atravessou e foi atravessado por diversas políticas educacionais, em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos, sempre se organizando conforme as novas orientações legais” (CEVIDANES, 2009, p. 44). Ou seja, diante dos debates em nível nacional, o curso de Pedagogia da Ufes se consolidava por meio de reformas permeadas pelas inquietações dos educadores na trajetória de lutas por diretrizes curriculares específicos.

O Centro de Educação passou a ser o responsável pelo curso de Pedagogia, o que persiste até os dias atuais. Segundo a autora, o curso passou por algumas reformulações (1990, 1995, 2002 e 2006), sendo a última, que iremos destacar, baseada especialmente nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Sobre isso, Cevidanes (2009) faz pertinente declaração, mostrando concordância

com o que já foi explicitado sobre as tendências na formação em Pedagogia com a promulgação das novas diretrizes:

Mediante a amplitude da área de atuação do Profissional da Pedagogia, percebe-se a pretensão de uma formação muito ampliada, que dê conta de todas as funções educativas a serem exercidas: docência, pesquisa e gestão administrativa e pedagógica, em ambientes escolares ou não. Até pouco tempo, a maioria dos alunos, que chegava ao curso de Pedagogia, já era habilitada ao magistério das séries iniciais em nível de segundo grau (Ensino Médio), e aliava os saberes da experiência prática aos saberes teóricos adquiridos com a formação do Ensino Superior. Hoje, a maioria dos estudantes não tem o magistério em decorrência das mudanças na legislação educacional de 1996. Com isso, os discentes estão chegando ao curso de Pedagogia, como em outras áreas profissionais, com saberes do Ensino Médio acadêmico e sem saberes da experiência profissional docente (CEVIDANES, 2009, p. 45-46).

Atualmente, a matriz curricular do curso se configura numa carga horária total de 3.410 horas, sendo 3.030 horas de atividades obrigatórias, 180 horas de optativas e 200 horas de atividades complementares, distribuídas em oito períodos (turno matutino) e nove períodos (turno noturno). No trabalho de Cevidanês (2009) encontramos a organização curricular do turno Matutino:

1º Período: Introdução à Filosofia, Sociologia da Educação; Introdução à Psicologia da Educação, História da Educação I, Introdução à Pesquisa Educacional, Política e Organização da Educação Básica.

2º período: Filosofia da Educação, Arte e Educação, Psicologia da Educação II, História da Educação II, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I, Educação, Corpo e Movimento.

3º período: Infância e Educação, Introdução à Educação Especial, Alfabetização I, Introdução à Gestão Educacional, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II, Movimentos Sociais e EJA.

4º período: Matemática, Didática, Alfabetização II, Ciências Naturais, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III, Trabalho docente na Educação Infantil.

5º período: Matemática II, Gestão Educacional, Português, Trabalho e Educação, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV, Tecnologia de Informação e Comunicação como apoio Educacional.

6º período: Currículo da Educação Infantil, Geografia, Estágio Supervisionado da Educação Infantil, História, Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, Trabalho de Conclusão de Curso I.

7º período: Currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1ª Optativa, 2ª Optativa, Trabalho de Conclusão de Curso II.

8º período: Educação, Diversidade e Cidadania, 3ª Optativa, Trabalho Docente na Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em Gestão; Tópicos Avançados em Educação; Seminário de TCC.

O turno da noite, conforme explicitado anteriormente, possui nove períodos, assim organizados:

1º Período: História da educação I, Introdução à Filosofia, Introdução à Pesquisa Educacional, Introdução à Psicologia da Educação, Sociologia da Educação.

2º Período: Filosofia da Educação, História da Educação, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica, Política e Organização da Educação Básica, Psicologia da Educação.

3º Período: Alfabetização I, Infância e Educação, Introdução à Educação Especial, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II.

4º Período: Alfabetização II; Arte e Educação; Didática; Educação, Corpo e Movimento; pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III.

5º Período: Ciências Naturais (Conteúdo e Metodologia); Introdução à Gestão da Educação; Matemática I (Conteúdo e Metodologia); Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV; Português (Conteúdo e Metodologia).

6º Período: Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais; Gestão da Educação; Matemática (Conteúdo e Metodologia), Tecnologia de Informação e Comunicação como Apoio Educacional; Trabalho e Educação.

7º Período: Currículo da Educação Infantil; Estágio Supervisionado da Educação Infantil; Geografia (Conteúdo e Metodologia); Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC); Trabalho Docente na Educação Infantil.

8º Período: Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação, Diversidade e Cidadania; Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental; História (Conteúdo e Metodologia); Trabalho de Conclusão de Curso II.

9º Período: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Optativa I; Optativa II; Seminário de TCC.

A nova configuração da matriz curricular revela que as habilitações não estão mais dispostas em períodos específicos do curso, mas permeiam todo o currículo, acrescido de estudos complementares e agregam também formação em gestão escolar, mantendo os princípios para a formação do pedagogo. Entretanto, podemos ver na fala das/os alunas/os as problematizações acerca da organização curricular do curso, das cobranças, do “chamamento” constante a uma atuação coerente com o apresentado:

Eu sei pelas leis o que eu vou ter que fazer. É bom simular um conselho de classe, questão de horário. A pauta, eu nunca tinha visto, fui ver lá agora [no estágio], abrir, as atividades, o planejamento. Então, infelizmente, eu estou aprendendo no final do curso, no estágio, e com um tempo tão reduzido, que eu não estou dando muito valor. Se talvez o estágio em gestão fosse primeiro que o estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental, eu aprenderia mais. Só que infelizmente no nosso curso, todo mundo reclama muito disso, que é a questão da atuação do pedagogo, nem só do pedagogo, mas do professor também. Agora que eu estou começando mesmo a trabalhar na escola, tem coisas mesmo que estou indo em reunião que eu ficando quietinha, porque eu nunca ouvi falar. Esse negócio

de reprovar tantos alunos, o que abona, que o professor faz, a gente não teve nenhuma disciplina que falasse: “Você sabe o que é um conselho de classe? Se você tivesse que fazer uma reunião com os pais como pedagoga, se você tiver que planejar com um professor?” (Aluna A do último período/Matutino do curso de Pedagogia).

Os aspectos prescritos do curso de Pedagogia evocam, demonstram, como afirmam Deleuze e Guattari (2007), que somos segmentarizados a todo o momento por linhas duras e enrijecidas, que nos levam a lugares lineares e sedimentados. As prerrogativas inerentes à formação inicial em Pedagogia em suas dimensões prescritas são como linhas fechadas, que nos resgatam a um lugar fixo, como a atuação do Pedagogo, a formação em Pedagogia em suas exigências e particularidades. Nas palavras dos autores:

Somos segmentarizados linearmente, numa linha reta, em linhas retas, onde cada segmento representa um episódio ou um “processo”: mal acabamos um processo e já estamos começando outro, demandantes ou demandados, para sempre, família, escola, exército, profissão, e a escola nos diz: “Você já não está mais em família”, e o exército diz: “Você já não está mais na escola...” Ora, os diferentes segmentos remetem a diferentes indivíduos ou grupos, ora é o mesmo indivíduo ou o mesmo grupo que passa de um segmento a outro (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 84).

A vida nos convoca a correspondermos a essas linhas duras. Abertamente há nas falas das/os alunas/os essas transformações, mudanças de um grupo ao outro, especialmente quando saem do Ensino Médio e se introduzem no Ensino Superior:

No primeiro período a minha maior dificuldade foi essa ausência que a gente acaba tendo dos professores. Que a gente não tem tanto no Ensino Médio. Tem professor que tá ali te cobrando. Então era muito difícil. Não tinha um professor pra me ensinar tanto. Essa questão de que não é igual ao Ensino Médio, de cobrar muito. Daí nos primeiros períodos eu comecei a faltar, a sair a hora que eu queria. Então no primeiro período minhas notas não foram assim tão boas. Eu percebi que como eu vim do Ensino Médio direto eu tava numa dinâmica. Até que a partir do 2º, do 3º período que eu fui me adaptando e que eu fui entender o que é a universidade, que não adianta: eu tenho que correr atrás de tudo. (Aluna A, concluinte do curso de Pedagogia Matutino).

Novamente, outras/os alunas/os resgatam as exigências e mudanças de um ponto fixo a outro:

No Ensino Médio e no Ensino Técnico, estão te formatando para o mercado de trabalho, você precisa trabalhar. Você veio de classe popular, oriunda da pobreza, então você precisa entrar no mercado de trabalho. Então formou muito assim, minha família também, minhas irmãs mais velhas, outras pessoas, tinham totalmente formação voltada pra isso. Eu lembro até que

quando a gente tava saindo da 8ª série, do primeiro ano, todo mundo falava: olha, a gente tem que conseguir um estágio na Vale! Era o sonho, era o ápice fazer um estágio na Vale. Porque tinha um emprego garantido assim, por ano. Então quando eu entrei na faculdade, os professores não falavam do mercado de trabalho, da sua formação para o mercado de trabalho. Estavam preocupados com uma formação mais integral (Aluna D do 8º período Matutino).

E ainda:

No Ensino Médio a gente tem tudo mastigado na sua mão, não precisa correr atrás de nada. Aqui não, a gente tem que se virar um pouco (Aluna A do 8º período Matutino).

As demandas do Ensino Superior retiravam as/os alunas/os das outras linhas duras que permeiam o Ensino Médio como parâmetro de rigidez no Ensino Superior. As disciplinas, estanques em períodos, sinalizam um tempo de formação preestabelecido, independente das especificidades de cada pessoa que ali circula que se não as cumprir, terá sua conclusão de curso inviabilizada. As exigências das diferentes disciplinas e suas cargas horárias parecem estabelecer uma relação pouco cordial com as/os alunas/os – nuances específicas do curso:

Eu não me sinto em condições de atuar com Educação Especial. Houve mais abordagem sobre movimentos sociais e diferentes etnias do que sobre Educação Especial. E é até uma contradição, porque a gente tem a disciplina Introdução à Educação Especial, e não tem Educação Especial! As disciplinas são um pouco desconectadas (Aluna R do 8º período Matutino).

Assim como no curso de medicina, que depois os médicos fazem especialização, no curso de Pedagogia poderia ser assim, pois a gente aprende um pouco de tudo e no final não aprendemos nada. Algumas disciplinas são muito pesadas logo no começo do curso, chega a ser uma 'covardia' (Aluna S do 8º período Matutino).

Aparentemente, estamos tratando de uma formação inicial fechada em si, sem brechas para novas formas de vivenciar o currículo. As linhas duras que compõem as dimensões prescritas de um currículo previamente estabelecido, não estão sozinhas. As lacunas, sobre as quais as/os alunas/os falam, demonstram que há possibilidades da organização curricular do curso ser modificada. Seus medos e inseguranças remetem à discussão sobre a dimensão formal do currículo, cujos aspectos, muitas vezes fechados, imobilizam as/os alunas/os, proporcionando a sistematização e hierarquização dos saberes:

O curso é sempre voltado para a sala de aula. Não tenho segurança para atuar na gestão escolar (Aluna T do 8º período Matutino).

Não temos uma disciplina sequer de legislação educacional! A que mais se aproxima é POEB, e mesmo assim é no 1º ou 2º período (Aluna R do 8º período Matutino).

Entretanto, a dimensão molar – fechada e fixa, não está sozinha. Tais sistemas ou instituições, ou mesmo a estrutura curricular do curso são permeadas por outras linhas, que os referidos autores chamam de *moleculares*: estão conectadas às outras, não sendo possível aparta-las. Ambas, implicadas uma na outra, atravessam e são atravessadas nas/pelas relações, e mesmo na dimensão dura, há movimentos sendo produzidos nos cotidianos. As/os alunas/os, muitas vezes estagnadas/os pela prescrição curricular propõem modificações, seja nas aulas, ao avaliar um professor, ao debaterem questões, nas discussões decorrentes de atividades propostas pelos professores, enfim, ao vivenciarem o currículo. Tais vivências de um currículo produzido pelas/os alunas/os demonstram que, para além de suas exigências, este também sofre interferências por elas/eles, que modificam seu funcionamento:

Por exemplo, é generalista [a organização curricular] na questão da Educação Especial. Passou assim, batido. Quem não teve contato com estágio ou com criança com deficiência, se for pra sala de aula vai ter uma imensa dificuldade, porque a gente passou uma disciplina assim, que foi horrível. A professora quem dava aula era as orientandas dela. (sic.) Não desvalorizando o conhecimento das orientandas, mas a gente quer o professor, porque teoricamente ele que sabe mais. E a gente também tava vendo muito filme, tinha matéria que era só filme, filme. E aí a gente combinou com a turma que na hora da avaliação que todo mundo ia dar 1 (um) e ir lá no colegiado, daí no ano seguinte ela até deu a disciplina, deu prova.

Por isso a minha percepção, a totalidade do conhecimento não dá pra tirar das vivências. (sic.) Se o aluno só fica no currículo do curso, muita coisa passa. Tem que ter uma vivência fora, se não reduz muito a formação. Por exemplo, no estágio obrigatório do semestre passado eu quis pegar Educação Integral, eu não quis pegar uma sala regular, pra pegar um lugar diferente, se não eu não vou ter oportunidade de vivenciar um outro tipo de realidade, então eu e Thalita ficamos no tempo integral (Aluna D do último período do curso).

No decorrer dos dias em que acompanhava as aulas, observava que a professora provocava nas/os alunas/os debates e questionamentos acerca da atuação do professor na escola, sempre a relacionando à formação em Pedagogia. Assim, em um determinado dia escolhido por ela, foi proposta uma atividade específica sobre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. A proposta era reunir a turma em

círculo e iniciar uma conversa sobre algumas dimensões do curso: administrativa, financeira e pedagógica. Pouco a pouco, as/os alunas/os se sentiram a vontade para externar suas angústias e questionamentos dos campos ali designados, pois a professora se mostrou solidária e atenta àquelas falas.

Sentimos emergir discussões tocantes ao currículo vivenciado por elas/eles, que puderam avaliar, discutir, e produzir um espaço de trocas de experiências decorrentes dos quatro anos ali vividos. Embora houvesse muitas discussões acerca de aspectos do curso a que não nos deteremos aqui, a dimensão pedagógica, especialmente aquelas relacionadas às disposições das disciplinas e das aulas foram abordadas, tornando o momento oportuno a emergir profícuos debates. Destacamos algumas dessas questões, que foram recorrentes em outros momentos de discussão:

Em relação aos estágios supervisionados, poderiam ter início no 3º e 4º períodos para que os alunos possam compreender melhor o curso. Sugestões: Reorganização curricular do curso e uma avaliação sistemática dele, oportunizando assim discussões constantes sobre a formação. Embora já haja esse tipo de avaliação, é localizada e desenvolvida poucas vezes no decorrer do curso pelas/os alunas/os (Grupo de trabalho 1 Noturno).

A formação, caracterizada como generalista, está desenvolvendo poucas discussões acerca da atuação do pedagogo (gestor) e à formação do professor. As disciplinas de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica (PEPS) poderiam aprofundar melhor as diversas áreas de atuação do Pedagogo (Grupo de trabalho II Matutino).

Número reduzido de professoras/es dispostos para orientação de TCC. De acordo com os debates ali produzidos, as/os alunas/os encontram restrições na orientação dos trabalhos de conclusão de curso. Assim, propuseram um aumento do número de docentes disponíveis para essa atividade, além de evidenciar a importância de esse trabalho ser discutido ao longo do curso, em outras disciplinas, para que este se torne um processo mais prazeroso e menos normativo (Grupo de trabalho III Matutino).

Excesso de seminários como metodologia principal de ensino em várias disciplinas, o que, limita as discussões e não as aprofunda, uma vez que elas/eles não possuem conhecimento e/ou formação suficientes para ministra-los. Sugeriram uma discussão juntamente com as/os professores/as para discutirem sobre isso, de forma a considerar outras metodologias de ensino, tornando o ensino menos repetitivo e mais problematizador (Grupo de trabalho IV Noturno).

Sobre a disciplina de Educação Especial, há um período curto para a atuação do professor/pedagogo em relação às demandas da escola. Cabe ressaltar que esse aspecto está presente também nas narrativas das/os

alunas/os, pois a carga horária, segundo elas/eles é pequena. É necessário assim, uma revisão da carga horária da disciplina e sua possível ampliação, para melhores discussões e aprendizagens relacionadas ao tema (Grupo de trabalho V Matutino).

As questões levantadas acima foram recorrentes em ambos os turnos (matutino e noturno), o que nos leva a pensar o curso de Pedagogia em muitas outras dimensões, além daquelas apenas prescritivas. A existência de discussões, questionamentos, inquietações por parte das/os alunas/os revelam formas diferentes de olhar e vivenciar esse currículo que, embora fixado, não se desdobra de formas iguais e lineares. Vemos aqui a *imanência mútua dessas linhas*, pensadas por Deleuze e Guattari (2006, p. 79), que “[...] se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra.”. Ou seja, as dimensões de uma organização curricular fechada também pressupõem a existência de outras que se abrem e se modificam mutuamente. A interferência nas aulas daquela professora (cujas orientandas lecionavam em seu lugar) como exigência de aulas ministradas por ela própria demonstra um currículo que se modifica em cada interferência. As angústias reveladas por essas/esses alunas/os em atividades propostas na sala de aula e nas conversas fora dela evidenciam formas múltiplas de vivenciar o curso de Pedagogia – algumas delas menos potentes, outras, angustiantes e problematizadoras:

[...] aqui na Ufes é diferente, você consegue fazer o curso de pedagogia conhecendo pedagogia. O próprio processo de estágio, o conhecimento que você tem em sala de aula, as experiências que você compartilha e vivências, o relacionamento com os professores, permite que você saia do curso sendo um pedagogo efetivamente, não só tendo um diploma. (ALUNA F do 9º período Noturno)

E ainda outros:

Eu to no 9º período ainda e acho que a gente não aprendeu todas as coisas que a gente precisa. Eu acho que tem algumas coisas que ficaram a desejar. Mas eu acredito que nós vamos sair daqui preparados já pra exercer uma função de repente de ajudar outros cidadãos a enxergar a realidade de outra forma (Aluna E do 9º período noturno).

Eu entendo que o currículo é 2006, é muito recente, ainda tá em adaptação, mas eu acho que está na época de ser revisto, porque as demandas da escola são outras hoje, então eu acho assim, que o currículo tá muito aquém da necessidade do profissional que tá na escola (Aluna F do 8º período Matutino).

Nosso curso às vezes é muito idealista. 7h até 12h, nunca, né? Muita gente trabalha. Começa daí. Depois iniciam os combinados: 7h às 11h30... currículo prescrito e currículo vivido. Começa por aí. Educação Especial, temos 60h. E quando fala das especificidades da educação especial, o pessoal tem que ir embora, já acabou o tempo. Eu acho que tinha que ter o professor especialista. Eu acho que a gente tinha que ter 4 anos e dois anos especialista. E a formação continuada? Não tem. Eu acho assim, você vai entender o “geralção” aqui na graduação, mas terá que se especializar em uma área específica. Eu acho que esses dois anos deveriam ser pra isso (Aluna G do 9º período noturno).

Ao analisar essas narrativas, entendemos as muitas maneiras de vivenciar um currículo mutante a cada turma, Há pouco a dizer do que está posto, pois está fixado num lugar anterior à chegada dessas/es alunas/os. Porém as linhas maleáveis que compõem esse currículo estão por toda parte, nas falas nos corredores, que se presentificaram nas narrativas gravadas. Os diferentes modos de vivenciar esse currículo mostram fortes indícios de uma formação permeada por fluxos intermináveis de ações, falas, afecções, encontros e também desencontros. Uma produção de subjetividades que se abre para a vida, que não se contenta com o fixo, mas que o move recorrentemente.

3 ALTERIDADE E ENCONTROS

Estamos a perseguir nessa pesquisa, não apenas uma abordagem fértil sobre processos de subjetivação produzidos pelas/os alunas/os do curso de Pedagogia da Ufes, mas primordialmente, buscar os “não ditos”, as relações que ali foram estabelecidas ao longo dos quatro anos e que muitas vezes estão implícitas nas narrativas, tornando o trabalho de utilizá-las bastante delicado.

Admitir uma subjetividade polifônica, que se constitui em infinitas e inapreensíveis relações, que não está dada ou já concebida, é também entrar em caminhos desconhecidos, em uma cartografia que, informe, nos direciona apenas aos fluxos que conseguimos capturar, mesmo sabendo que outros infinitos estão a fugir dos olhos, ouvidos e canetas atentas de pesquisadoras. Assim, mapeamos alguns conceitos que estão em muitas dessas narrativas, que sobressaíram em relação aos outros, que demonstram uma complexa rede de relações que deságua em aprendizagens e nos caminhos que foram constituindo aquelas/es alunas/os, já em vias de concluírem o curso de Pedagogia. Em várias dessas narrativas estavam implícitos os conceitos de alteridade, de aprendizagens, dos encontros, do que as/os tocaram, das construções de diferentes formas de olhar o mundo e de agir nele. Optamos por aparta-los em subitens para trata-los de forma mais localizada.

3.1 ALTERIDADE – O REPENSAR O OUTRO

A prescrição curricular do curso de Pedagogia demonstra uma série de disciplinas em que parece haver a preocupação com os processos de exclusão, dos colonialismos e da construção das fronteiras que separam as pessoas pelos estereótipos ou pela forma de vida. Há várias abordagens sobre as especificidades dos/as alunos/as, suas peculiaridades e os diferentes lugares em que estão

imersas/os. Observa-se que desde os primeiros períodos, são estudados em disciplinas como Sociologia da Educação e História da Educação, entre outras, em que há debates de ideias sobre a educação, cujo esteio é a problematização/análise de diversas abordagens sobre as trajetórias histórica, política, econômica e social do Brasil, as perspectivas teórico-metodológicas e o lugar da educação e da formação de professores nesses cenários. Bhabha (1998) em sua obra “O local da cultura” aborda muitas questões que envolvem a produção de discursos, a estereotipação e as representações. Sobre o discurso dito colonial, salienta:

É um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais, culturais, históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para ‘povos sujeitos’ através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (BHABHA, 1998, p. 111).

Assim, os processos de representação tomam os estereótipos para legitimar a exclusão. Seria então uma falsa alteridade, que, verdadeiramente isola os colonizados e os culpabiliza:

O discurso racista e estereotípico, em seu momento colonial, inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder. Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial e administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, míticas, e o que é crucial, reconhecidas como tal. Ao ‘conhecer’ a população nativa nesses termos, formas discriminatórias e autoritárias de controle político são consideradas apropriadas. A população colonizada é então tomada como a causa e o visível é a necessidade de uma regra dessaso que é justificado por aquelas ideologias como Missão Civilizatória ou o Ônus do Homem Branco (BHABHA, 1998, p. 127).

E o que dizer do Brasil? Aquele que tardiamente promulgou a abolição da escravidão, além de perpetua-la, implicitamente, através da ausência de políticas públicas, fomentando processos excludentes? Pesquisadores como Lobo (2008) estudam a fundo os processos de exclusão decorrentes dos séculos de escravismo, tanto dos negros e índios, quanto de deficientes, loucos, enfim, dos apartados dessa sociedade fortemente colonizada. Estão presentes nas vivências do currículo do curso de Pedagogia da Ufes debates que evocam reconsiderar a naturalização das desigualdades?

Repensar a alteridade fora dos estereótipos torna-se urgente como vimos em Bhabha (1998), pois as exclusões são legitimadas e por vezes travestidas de belos discursos. Especialmente no curso de Pedagogia, em que se estuda a prática pedagógica e a escola como locus privilegiado de formação docente e de processos emancipatórios. A alteridade, vivida pela horizontalização das relações e no sentido de compartilhamento de experiências, produz subjetividades criadoras e libertas dos cubículos historicamente criados a isolar pessoas pela sua cor, pensamento, deficiência ou orientação sexual:

Pra mim, foi o OUTRO [que houve de mais marcante no período de graduação]. O OUTRO de um modo geral. Tanto as pessoas da universidade, como de fora da universidade. Olhar a mim mesma como um outro também. Aprender a olhar pro outro. Aprender a olhar o outro, aprender a de alguma maneira, respeitar. Nem sei, mas esse outro pra mim foi assim, marcante (Aluna H do curso 8º período Matutino).

No processo de constituição de subjetividades, os movimentos com o outro acusam aquela anteriormente pensada no âmbito apenas individual. Ela inventa, fabrica outros modos de vida, a partir de suas singularidades. Em Guattari (2006), temos que a subjetividade é

O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como um território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 2006, p. 19).

Neves e Almeida (2012) também enfatizam os estudos de Bhabha (1998), acerca da mesma obra:

[...] o modo como o Outro colonizado é caracterizado pelo discurso do colonialismo Europeu, ou seja, de forma depreciativa. O colonizado é apresentado pelo colonizador como uma população degenerada, e com bases em teorias raciais que o colonizador justifica a conquista de uma nação em todos os seus aspectos sociais e culturais. Para Bhabha a mímica constitui-se em uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber colonial, pois se mostra ao Outro, como fonte de inspiração para a imitação, a cópia e conseqüentemente para a relativização da cultura subalterna (NEVES; ALMEIDA, 2012 p. 125).

Parece que temos, portanto, em sua estrutura curricular, um curso que contempla teorias que cooperam para repensar as relações com o outro, considerando que este pode ser um aluno, uma instituição, determinada cultura ou mesmo formas

outras de pensamento em que se circunscreve a educação no Brasil, cujos direitos foram concedidos tardiamente em uma sociedade primordialmente escravocrata. Assim, temos questões complexas que envolvem o termo alteridade e que parecem ser questão fundamental também nas narrativas das/os alunas/os.

Diversas são as concepções sobre esse assunto, mas esse termo remete a falar sobre o outro. Carvalho (2005), em seu artigo *Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim*, evidencia algumas abordagens sobre a urgência de pensar o currículo como engendrado em práticas discursivas, que privilegiem trocas e compartilhamentos. Ora, se admitimos uma subjetividade multifacetada, caminhamos na direção de olhar o outro como parte de nós mesmos, respeitando-o em suas similaridades, e entendendo estar coengendrados com ele, são produzidas aprendizagens significativas para uma existência aberta e inventiva:

Para que o treino de respeito às diferenças não vire agressão ao outro, torna-se necessário que não seja exercitada uma tolerância acrítica ao exótico, mas sim propiciadas experiências educativas de possibilidade de estabelecimento real de trocas, intercâmbios, redes de relações e compartilhamentos (CARVALHO, 2006 p. 105).

Surpreendeu-nos, nas narrativas das/os alunas/os, a preocupação com uma atuação pedagógica significativa, em que esteja presente o respeito e a alteridade:

Outra coisa assim que eu acho que é um desafio mesmo é a questão da Educação Especial. Porque depois que a gente vai pra escola, a gente vê aqueles alunos da Educação Especial e é desesperador... a gente não tem base pra isso. Até meu TCC é sobre isso, eu acho que também é inquietante (Aluna I do 9º período Noturno).

Eu me vejo outra pessoa, antes do curso e depois do curso. Meu pensamento de ver o outro [...] (Aluna J do 9º período Noturno).

O curso me deu uma bagagem de compreender as pessoas, de ouvir o que a pessoa tem a dizer, de ouvir porque a pessoa acredita naquilo e não em outra coisa. Por que eu penso assim e a outra não pensa igual a mim? De como a gente pode tentar conciliar, e coexistir no mesmo ambiente. Eu sei que outro curso não me daria isso, essa visão mais ampla, de que você não faz só o que é sua obrigação, mas outras coisas que não seriam sua obrigação (Aluna K, do 9º período Noturno).

Narrativas inquietantes demonstram uma formação preocupada em estabelecer relações compartilhadas com o outro, ao ouvir, entender, coexistir. Ao que parece, demonstram uma postura de respeito e de trocas de experiências.

Circulando por entre os corredores, na aula ou nos debates, estão presentes discursos em que há preocupação com o processo educativo do outro, encharcado de elementos que o antecederam, reconhecendo as austeras e desafiantes maneiras de desenvolver as atividades educativas. Admitir a incompletude do currículo em todas as suas dimensões e a necessidade de se envolver em outros debates produz modos outros de se posicionar no mundo, cujos sujeitos não estão se permitindo fixar:

Aprendemos a olhar o outro, a ser mais crítico, a ver a situação política, a ter outro olhar. Você tem que ser mais crítico, ver o outro. Antes você não aprendia, não sabia o quem era o outro. Antes você não sabia o que era ser cidadão, agora você sabe. A grande diferença é o currículo (Aluna K do 9º período Noturno).

E outra coisa também, essa questão do olhar mais apurado para o outro, essa construção humana. Isso é visível fora daqui, transborda. A gente começa pela família, começa a pensar no por que ele pensa assim. Antes eu era assim: penso assim e acabou. Agora não, tem essa coisa de conversar, de tentar entender (Aluna J do 9º período Noturno).

E eu percebi que depois que eu ingressei aqui na Ufes, o olhar mudou. Antes eu via as coisas assim, com um olhar muito pequeno mesmo, pra mim todo mundo era bonzinho, o governo é bonzinho, o prefeito é legal. Hoje eu já vejo isso com outro olhar, é tudo um ato político. E a universidade proporcionou isso, o olhar crítico, de perceber o que realmente está acontecendo, o que tem por trás daquele discurso. Compreender o mundo. E hoje eu me sinto muito mais cidadã porque eu compreendo mais o mundo onde eu vivo (Aluna K do 9º período Noturno).

Há ainda aquelas que, conscientes dos lugares em que estavam inseridas, a formação proporcionou não apenas um olhar atento ao outro, mas também, um olhar atento à sua própria história de vida que, muitas vezes, permeada de rigidez e paixões tristes, imobilizavam. A formação proporcionou uma ação no mundo preocupada, comprometida, atenta:

Quando eu trabalhava como instrutora num programa social, com essa experiência minha, eu tentava passar isso pros adolescentes. “olha, o mundo não é tão bonzinho assim, vamos tentar olhar as coisas com outro olhar. A questão dos movimentos, das reivindicações que acontecem, os direitos...” E muitas vezes as pessoas sofrem à margem, com a pobreza porque não tem esse conhecimento crítico, esse esclarecimento mesmo. Às vezes crianças e adolescentes que estão começando a caminhada, não sabem que podem ir além daquilo, as vezes ficam parados naquela mesmice, reproduzindo as vezes uma vida assim, sem direito. Reproduzindo mesmo, porque não conhecem. Então a universidade me deu esse novo olhar também, me fez enxergar o mundo com uma visão mais crítica. Falta aprender mais ainda, eu acho que teria muito mais coisas pra gente aprender (Aluna K do 9º período Noturno).

Ora, as narrativas não parecem vir a calhar exatamente com as questões de alteridade de que estamos falando? Não apenas um currículo prescrito preocupado com os múltiplos olhares que as pessoas estabelecem com a vida, mas também este sendo produzido pelos próprios participantes, que, reconhecendo suas fronteiras, se abrem para novas vivências, afora aquelas explicitadas diretamente. Interferências muitas vezes invisíveis, mas que estão latentes nas relações e teias que circulam nos arredores das salas e das dependências do Centro de Educação. Fronteiras derrubadas para novas aprendizagens, novos modos de existência:

Eu to no 9º período ainda e acho que a gente não aprendeu todas as coisas que a gente precisa. Eu acho que tem algumas coisas que ficaram a desejar. Mas eu acredito que nós vamos sair daqui preparados já pra exercer uma função de ajudar outros cidadãos a enxergar a realidade de outra forma (Aluna L do 9º período noturno).

De certa forma, temos aqui explícitas preocupações das/os alunas/os acerca de sua atuação nas diversas ramificações da atuação de pedagogos e professores, a partir das aulas e problematizações vividas. Estamos diante de situações produzidas pelas/os próprias/os alunas/os, de dentro da formação em Pedagogia, e que se desdobram em outros questionamentos. A questão da alteridade parece evidenciada nas narrativas das/os alunas/os, que, encharcados de experiências, querem vivencia-las em sua forma mais respeitosa e horizontal. Entretanto, as marcas deixadas por elas/es evidenciam algumas especificidades do currículo do curso, que, mesmo sofrendo suas interferências diretas, ainda os inquietam com questões e situações que diminuem sua potência de agir na vida, como professoras/es e pedagogas/os:

Não atende a tudo. (sobre Educação Especial). É uma disciplina pra atender a tudo. E aí é claro que não vai dar conta. Vai dar conta de repente de sensibilizar, interessar alguém, ou alguma coisa. E aí fica a questão do currículo mesmo, a discussão: é melhor o currículo especialista, que forma o pedagogo, o professor de Educação Especial? Dar conta acho que não dá conta de tudo, mas acho que melhorou bastante, acompanhando o retroativo com o currículo atual, acho que tá no caminho (Aluna M do 9º período noturno).

Às vezes, acaba sendo um pouco repetitivo, por que? A gente teve uma disciplina chamada Estágio na Educação Infantil e Currículo na Educação Infantil. Quase os mesmos textos, eram as mesmas conversas. Por que não coloca outra coisa ali? Então fica uma coisa muito repetitiva. Matemática I e II, e por que não Educação Especial I e II? E muita teoria. Gente, o que mais falta é Educação Especial (Aluna J do 9º período Noturno).

3.1 ENCONTROS E APRENDIZAGENS – O AUMENTO DA POTÊNCIA DE AGIR

No decorrer das rodas de conversa, vez ou outra ouvia as alunas se questionando: “vamos falar (sobre o curso) para o bem ou para o mal?”. Essa parece ainda ser uma binaridade que marca o pensamento. Deleuze (2002), em seu livro sobre Espinosa, diz que para este, não há o bem e o mal, mas sim, o “bem e o mal” (p. 60):

O bom e o mau são duplamente relativos, e exprimem-se um em relação ao outro, e ambos em relação a um modo existente. São os dois sentidos da variação da potência de agir: a diminuição dessa potência (tristeza) é má, seu aumento (alegria) é bom [...]. Como a potência de agir é o que abre o poder de ser afetado ao maior número de coisas, é ‘bom aquilo que dispõe o corpo de tal maneira que possa ser afetado pelo maior número de modos’ (Espinosa, 2002, p. 60).

Tomamos essa abordagem para a pesquisa, justamente porque as paixões alegres e tristes de que diz Espinosa (apud DELEUZE, 2002) são partes integrantes e indissociáveis da produção de subjetividades de que estamos falando. As inferências finalistas dão espaço ao devir, que, longe de culminar em algo, está sempre inacabado, desterritorializando e reterritorializando, nunca no mesmo lugar, nunca fixo. Assim, em concordância com o pensamento de Espinosa, os encontros com o outro promovem a diminuição ou o aumento da potência de agir, das possibilidades de uma existência livre. O que, na formação inicial, potencializou as aprendizagens, uma ação impulsionada pelas paixões alegres?

Eu acho que eu já não fico tão frustrada porque... eu faço iniciação científica e me encontrei na área da Educação Especial. Se não fosse isso, eu terminaria frustrada. Eu não iria me encontrar em nenhum lugar. Se não fosse isso, eu já teria desistido do curso. Eu sempre olhava, entrava no site para ver transferência de curso porque eu comecei a fazer matérias na filosofia. Eu peguei três matérias na filosofia. E eu ainda vou fazer filosofia! Não fosse a iniciação científica, a orientadora que eu tenho, eu acho que eu já teria desistido (Aluna B do 8º período Matutino).

Uma coisa que eu sempre vou levar comigo foi uma professora, que quando eu descobri que eu tava com um nódulo no pescoço ela perguntou por que eu tava faltando, e eu comecei a chorar, que tava com muito medo, que eu iria fazer uma biópsia pra ver se era câncer, se era benigno ou maligno. Então ela, professora universitária, se preocupou comigo, pediu meu telefone, no dia que eu fui fazer a biópsia, ela me ligou e falou: “não sei qual é sua religião, eu respeito, mas eu vou orar por você, pra você ficar mais

calma”. Orou comigo por telefone. Ela me ligou depois pra saber como eu tava. Aí eu falei do resultado, ela foi uma das primeiras a saber, que eu fui contando que era negativo, que era só um nódulo. Aí no dia que eu falei com ela que eu iria operar, ela foi na igreja dela, lembrou de mim, comprou uma medalhinha prata, com detalhezinho folheado a ouro, com a imagem da Maria, orou, benzeu e me deu. E disse: “Leva com você na cirurgia”. Então foi uma coisa que me marcou muito. E onde ela me vê e ela fala: “Como você tá? Olha você tá engordando, você tá tomando seu remédio?”. Porque meu problema é de tireoide. As vezes ela passava na sala do PET e me chamava, perguntava. Até hoje essa preocupação. Então foi uma coisa que me marcou muito, muito mesmo. E aí eu percebo como é importante a gente na sala de aula, olhar aquele aluno. Foi uma coisa que fez tanta diferença na minha vida, imagina quando eu for professora. Ela fez diferença na minha vida (Aluna A do 8º período Matutino).

Os bons encontros, que podemos chamar de afecções, não estão relacionados ao conceito de afeto que está difundido no imaginário social, como um clichê. O afeto que relacionamos a um sentimento muitas vezes romantizado, quase maternal e passivo, não está nas discussões de Deleuze (2002) sobre os conceitos de Espinosa. O que queremos com ele afirmar é que, quando há o encontro dos corpos, de forma a aumentar a potência de agir, como foi o caso da aluna A, um compõe com o outro, permitindo a produção de ação, de novos modos de existir. Nas palavras de Deleuze (2002):

É certo que o afeto supõe uma imagem ou ideia (afecção) da qual deriva como da sua causa. Contudo, não se reduz a ela; possui uma outra natureza, sendo puramente transitivo e não indicativo ou representativo, sendo experimentado numa duração vivida que abarca a diferença entre dois estados. “[...] Quando eu falo de uma força de existir maior ou menor que antes, não entendo que o espírito compara o estado presente do corpo com o passado, mas que a ideia que constitui a forma do afeto afirma do corpo algo que envolve mais ou menos realidade que antes (III, def. geral)”. (DELEUZE, 2002, p.25)

Compreendemos que a atitude daquela professora proporcionou àquela aluna uma reflexão sobre sua atuação como professora/pedagoga, sobre a importância do olhar atento às pessoas. O aumento da potência de agir, proporcionado pelos bons encontros se dá de forma mútua, interdependente. Um age sobre o outro, compõem ideias, traçam outros caminhos.

Dessa forma, as relações que ali se entrelaçam e as conversas efetivadas durante os quatro anos de graduação mostram outros currículos sendo construídos, aqueles

dos bons encontros³, que aumentam a potência de agir, tornando o curso de Pedagogia da Ufes muito mais do que uma composição de salas, professores e prescrições curriculares, mas principalmente, um coletivo que se potencializa nos cotidianos, pelas afecções, no encontro de corpos que compõem outras formas de existir nesses espaços.

Resgato o mesmo livro de Deleuze (2002), “Espinosa – Filosofia prática”, para ampliar esses conceitos dos encontros, a partir de seu pensamento, quando diz:

Quando um corpo ‘encontra’ outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, que um decompõe o outro e destrói a coesão das partes. [...] sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos tristeza quando um corpo ou ideia ameaçam nossa própria coerência (DELEUZE, 2002, p. 25).

Esses encontros se materializaram nos quatro anos de graduação através de debates profícuos, que efervesciam as mentes inquietas das/os alunas/os; nas relações estabelecidas com as/os professoras/es nas discussões e até desentendimentos produzidos por elas/eles. E assim, por entre o invisível, em situações não aferidas para notas ou avaliações, é que ocorrem os impulsos para a ação, para uma existência menos sedimentada, mais molecular, volátil e indagadora. As narrativas das/os alunas/os estão encharcadas dessas nuances, quando os olhos brilham, as mãos não param, as falas se misturam com as outras, também quando os olhos abaixam, quando os encontros as/os diminuíram, quando as expectativas se frustraram, diminuindo a potência de agir. Foram muitas as falas que abordavam esses aspectos do curso, tantas que não pudemos colocar uma a uma:

Bom, a experiência que mais me marcou foram as disciplinas de estágio supervisionado. Pra mim foi único, porque eu não trabalho com isso. O momento de estar na escola, na sala de aula é um momento muito especial pra mim, porque é um momento que eu sempre procurei. É um momento que estou ali colocando em prática tudo o que eu aprendi, e observo muito também, com uma visão crítica que me permite criar algumas possibilidades e confirmar algumas ideias. Convivência com as pessoas mesmo, os professores. É uma experiência muito especial (Aluna K do 9º período Noturno).

³ Conceito desenvolvido por Espinosa, pesquisado a partir da obra “Espinosa – Filosofia prática”, de Deleuze (2002).

São nessas precipitações que as aprendizagens vão se efetuando, em que transbordam as medições específicas, exigidas por uma organização curricular *molar*, mas que diariamente sofrem interferências por essas/esses alunas/os, atentas/os aos movimentos produzidos por elas/es mesmas/os:

Alguns professores me marcaram nessa caminhada e os estágios também. Mas uma coisa que me marcou foi a convivência com a turma. Porque são muitos conflitos de pensamentos, são pessoas diferentes, opiniões diferentes, então acaba que os trabalhos que a gente faz em grupo gera conflitos, e alguns deixam marcas dolorosas, essa questão das panelinhas... eu entendo que isso aqui é um treinamento pra gente ir pra escola. (sic.) Se aqui existem conflitos, imagina na escola! Se a gente não sabe conviver o outro dentro da sala de aula, como vamos direcionar um grupo dentro da sala de aula? Porque na escola tudo é muito coletivamente. Marcou muito essa convivência. Me fez refletir (Aluna N do 9º período Noturno).

Deleuze (2002) afirma, à luz de Espinosa, que as afecções produzem o aumento da potência. Isso nos leva a considerar as relações que são estabelecidas entre as pessoas, as ideias que elas apresentam, muitas vezes uma conversa, uma aula, ou mesmo um objeto podem impulsionar as “paixões alegres”, que aumentam essa potência, de forma a produzir uma existência mais inventiva e menos rígida:

Teve uma aula que passamos só com um vídeo, mas saímos com a cabeça fervendo. Eu falei: “gente, que aprendizado” foi tão importante, mas tão importante! O filme falava um pouco sobre a educação domiciliar, sobre pais que não querem que seus filhos tenham contato com outras pessoas que pensam diferente, por motivos religiosos ou outros. Mas é justamente aí que está o aprendizado! A turma também tem que participar, porque se for só o professor, eu não teria aprendido tanto como aprendi com a turma (Aluna J do 9º período Noturno).

Uma vez na Educação Especial, a professora falou que íamos fazer um momento prática. E designou que um grupo teria um cadeirante, que simularia entrar na sala como se fosse um cadeirante. E aqui não tem espaço pra um cadeirante. Teve um congresso aqui de História da Educação que teve um professor cadeirante, e ele teve que ser carregado, não tinha elevador. Um doutor! Quando eu entrei na sala como se fosse um cadeirante, eu chorei, eu senti na pele ali, a professora levou a gente àquilo. Então eu me coloquei nesse lugar no debate (Aluna F do 9º período Noturno).

Em outras situações, a potência de agir diminui e as experiências que consideramos ruins muitas vezes imobilizam um agir inventivo, pois estamos sempre *em relação* com o outro. Podemos afirmar que, no decorrer da graduação em Pedagogia, as/os alunas/os vivenciaram experiências diversas, algumas nem tão potentes, que muitas

vezes chamam de “parte negativa”, mas que identificamos à luz de Deleuze (2002) como diminuição da potência de agir:

E no aspecto negativo que a graduação trouxe assim, é a forma seleta, da universidade, que não dá oportunidade a todos. Por exemplo: pra você ser aluna bolsista de Iniciação Científica, você tem que ter uma disponibilidade de horário, e as coisas acontecem à tarde, e a bolsa é muito baixa, o valor (R\$ 350,00). Eu pensei que por a universidade ser pública, ela iria abraçar mais os estudantes pra crescerem e não passarem por aqui e acabou. E não. As bolsas, você tem que ter disponibilidade à tarde. Eu era voluntária, na iniciação, antes de ser remunerada. Eu era voluntária do terceiro até o período passado, eu trabalhava na Criarte. Então eu perdia grupo de estudo, eu perdia um monte de coisas porque eu tava trabalhando, eu optei por trabalhar. Eu queria tá sala de aula pra fazer essa articulação entre teoria e prática. E eu ficava muito chateada, porque nem sempre a escola me liberava pra eu participar de outras coisas. Então eu achei esse o aspecto mais negativo, porque apesar de todo o discurso, a universidade não integra o aluno (Aluna A do 8º período Matutino).

Na obra “Espinosa – filosofia prática”, Deleuze (2002) evidencia o pensamento que a oposição dos valores (Bem/Mal) é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência (bom/mal) (DELEUZE, 2002. p. 30). Ou seja, o aumento e a diminuição da potência de agir, gerados em relações de corpos com outros, de ideias com outras, caracterizam-se em modos diferentes da existência humana. Eu quero fazer uma crítica aos trabalhos feitos em grupo. Os trabalhos em grupo aqui na Ufes são uma mentira. Por que eu to falando isso? É trabalho de véspera. Um trabalho pra você fazer ao longo do percurso, devagar, você faz em cima da hora. Os colegas não participam, então chega em cima da hora, escrevem qualquer texto, escrevem “a cerca” e não “acerca”. Então, é uma falha que eu acho. Trabalho de grupo é bom? Sim, a gente aprende um com o outro, mas acho que deve ser revisto (Aluna O do 9º período Noturno).

Acho que foi de tudo um pouco. Porque as vezes você pega um texto e lê sozinha, tem coisas que você não consegue entender, e precisa da intervenção do professor. E sempre tem alguém que pergunta e que levanta uma questão diferente da que eu pensei (Aluna P do 9º período Noturno).

Matemática. Matemática era um bicho de sete cabeças pra mim. Que professor! Ele mudou a minha vida em matemática. Ele passou vários métodos, explicou desde a base, desde o início, e eu queria sempre chegar ao resultado. Ele queria entender o processo, não queria a resposta. A questão de perguntar. Ele levava a gente a isso. Então quando eu tive a oportunidade de dar aula, eu fazia exatamente o processo, explicando pausadamente, como o professor me ensinou. E deu certo! E isso me marcou muito (Aluna O do 9º período Noturno).

Em consonância com essa abordagem dos modos de existência como a produção de uma ética, Rolnik (1995) em seu texto *À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia*, aponta algumas questões pertinentes a essa discussão, aliada à produção de subjetividades, como requer esse trabalho:

O homem da ética que nos habita (mesmo que, quase sempre, muito timidamente) é o vetor de nossa subjetividade que transita no invisível: é ele que escuta as inquietantes reverberações das diferenças que se engendram em nosso inconsciente e, a partir daí, nos leva a tomar decisões que permitam a encarnação de tais diferenças em um novo modo de existência, tanto no sentido de fazer novas composições quanto no de desmanchar composições vigentes. É o homem do inconsciente: operador da produção de nossa existência como obra de arte. Ele também guia nossas escolhas, só que selecionando o que favorece e o que não favorece a vida, tendo como critério a afirmação de sua potência criadora - daí porque chamá-lo de "ético". [...] O compromisso de uma subjetividade em que o homem da ética está ativo não pode ser simplesmente com o cumprimento de um conjunto de normas - as normas, por exemplo, que determinam os direitos e deveres dos membros de uma sociedade; esse tipo de compromisso, importante sem dúvida, tem a ver com o vetor moral da subjetividade que não é suficiente para conquistar uma melhor qualidade de existência, na medida em que não inclui a consideração daquilo que se impõe como diferença no invisível e que exige criação (inclusive no campo das normas) (ROLNIK, 1995, p. 147).

O que discutimos, ao longo desse texto, caminha na direção de afirmarmos que existem processos de subjetivação sendo produzidos por essas/es alunas/os, que, a partir da composição com o outro, ora resistem, ora comungam; ora normativos, ora criadores:

Eu tive a oportunidade de fazer estagio na Educação Infantil e foi uma disciplina muito legal, e eu já atuava como professora. Eu percebi que eu era muito conteudista [a aluna já é professora do município da Serra, de Educação Infantil], eu queria dar o currículo. Só que eu percebi que as vezes, eu achava que não dava nada, que eles só estavam brincando. Mas depois percebi que tudo aquilo era parte da atividade, que isso também era uma aula, um aprendizado (Aluna O do 9º período Noturno).

Percebemos modos de subjetivação em que as/os alunas/os produzem diferenças nos territórios que habitam, ativando a potência do pensamento de forma a criar novos territórios de existência, permitindo assim uma produção de subjetividades além da moral, ou seja, das normatizações. Muitas aprendizagens, muitos encontros, um mar de instabilidade. Uma subjetividade sem nome, sem rosto, produzida por muitos.

4 ESTRANHAMENTOS DE APRENDENTES ERRANTES: SIGNOS QUE MOVIMENTAM O PENSAMENTO.

No processo de imersão na viagem dessa pesquisa, sentimos diversas vezes estar em uma trilha, sem sinalização para indicar as direções, bastante complexa e difícil de sair, em que não havia um caminho confortável para andar, ou mesmo algum “calçado” que pudesse proporcionar aos pés um descanso. Sim, o processo de pesquisa em que nos propusemos a adentrar mais se parece com uma viagem de aventura, em que há poucos acessórios de localização e ausência de um final. As narrativas das/os alunas/os evidenciaram algumas questões que de forma alguma conjecturamos anteriormente. Claro, todos os aspectos até aqui abordados ainda reverberam aos ouvidos e provocam discussões profícuas e também inesperadas. Entretanto, vieram como uma grande onda, não houve alternativa se não mergulhar nela, sentir seu frescor, mas também seus perigos de “afogamento”.

Inicialmente observamos que nas falas das/os alunas/os havia a evidência de sensações que não sentiam anteriormente ao ingresso no curso de Pedagogia da Ufes – um contexto desconhecido: aulas, textos, discussões, atividades, exigências e convocações que compunham um universo de relações que se desdobravam inesperadamente para graduandas/os recém-chegados na universidade. Certamente, essas narrativas provocaram nosso pensar acerca da formação inicial em Pedagogia sob outro aspecto: as aprendizagens produzidas através dos signos. Mas o que seriam os signos? Compomos então uma discussão a partir de Deleuze (2006), que produziu a leitura filosófica chamada *Proust e os signos*, cujas ideias decorrem da obra proustiana *Em busca do tempo perdido*, e a partir de Machado (1990), que também resgata o pensamento de Deleuze (2006) sobre o tema – complexo – assumimos, mas que não pudemos nos eximir de discutir. Assim, Machado (1990) afirma serem os signos:

Unidade no sentido em que todos os “domínios”, todos os “campos”, todos os “mundos”, apresentados ou criados por Proust formam sistemas de signos emitidos por pessoas, por objetos, por matérias. Tudo é signo. Mas por outro lado, os signos são bastante heterogêneos. O sistema que constitui a obra de Proust é pluralista no sentido em que os signos não são

do mesmo tipo, do mesmo gênero: não tem a mesma relação com a matéria em que estão inscritos, não são emitidos do mesmo modo, não têm o mesmo tipo de relação com o sentido, com as faculdades que os interpretam, com as estruturas temporais neles implicadas (MACHADO, 1990, p. 166).

A partir da leitura de “Proust e os signos” de Deleuze (2006), repensamos a mobilização do pensamento e as diferentes formas de aprendizagem, que emergiram das falas das/os alunas/os preocupados em sair dali com algo além de uma atuação simplista e reducionista nas escolas, instituições não escolares, nos projetos e movimentos sociais, e em quaisquer lugares em que vierem a estar.

Logo, não estamos falando desses signos de forma homogênea, uma vez que eles diferem entre si. Podemos, conforme explica Machado (1990), dividi-los em *mundanos*, *sensíveis*, *amorosos* e *artísticos*. Cada um deles se insere em contextos distintos. Os *mundanos* são aqueles circunscritos aos contextos sociais, estão concentrados nas relações sociais. As diferentes linguagens, muitas vezes específicas nesses contextos formam um complexo arcabouço do que denominamos *mundanos*. Os signos *amorosos* estão ligados às relações amorosas, ao olhar do amado em suas pluralidades, à busca pelo amado, o desejo de desvendar seus mistérios. Os signos *sensíveis* são formados “[...] pelos signos da natureza, as impressões ou qualidades sensíveis” (MACHADO, 1990, p. 168). Estão ligados às sensações físicas, como o paladar, o sentir frio ou calor, que provocam sentimentos, mas sempre sujeitos ao fracasso.

Os três tipos de signos de que falamos são importantes e permeiam os diversos contextos em que estamos inseridos, mas eles ainda não são suficientes para promover um aprendizado significativo, para “roubar a paz”, como afirma Deleuze (2006). Não despertam o pensamento movente. Para Deleuze (2006), apenas o quarto tipo de signos são os que produzem realmente um pensar ativo: os *artísticos*. Por isso, são de importância ainda maior, por serem aqueles que forçam o pensamento. Nas palavras do autor:

Para que a importância dada aos signos e, como acabo de assinalar, aos signos da arte [...] os signos - e depois ele [Deleuze] também dirá, a intensidade – são o que força o pensamento a pensar em seu exercício involuntário e inconsciente, isto é, transcendental. Só se pensa sob pressão. Na gênese do ato de pensar está a violência dos signos sobre o pensamento. A tese central do livro a respeito da relação entre signo e

pensamento é enunciada claramente na “conclusão” da primeira parte: é o encontro contingente com o que força a pensar que produz a necessidade de um ato de pensamento; fazendo a violência ao pensamento, os signos forçam a pensar ou a buscar o sentido ou a essência (MACHADO, 1990, p. 169).

Para Deleuze (2006), ninguém busca a verdade voluntariamente, simplesmente por boa vontade, mas porque algo forçou o pensamento. Contudo, não podemos presumir quais signos irão “roubar a paz”, pois as pessoas aprendem de formas diferentes. Sabemos, então, a partir dessas abordagens, que são necessários elementos exteriores que provoquem essa espécie de perturbação.

Assim, essa interpretação do mundo e das coisas não ocorre binariamente, na correlação entre um objeto e seu significado, ou entre uma palavra e seu sentido direto, algumas vezes obtido em manuais. O que discutimos é sobre a aprendizagem com/através desses signos. Trata-se de forçar o pensamento a uma aprendizagem inventiva, que fuja das normatizações e consensos. Machado (1990) prossegue afirmando que o que existe é a crença de que o signo está ligado tanto ao objeto que o emite quanto ao sujeito que o decifra. Esse objetivismo decorre das ilusões de que a realidade é linear, unívoca. Entretanto, vemos a partir de Deleuze (2003), que “Aprender diz respeito essencialmente aos signos” (DELEUZE, 2003, p. 4). E prossegue:

A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. O acaso dos encontros, a pressão das coações são os dois temas fundamentais de Proust. Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado (DELEUZE, 2003, p. 15).

Temos, portanto, outra concepção sobre a aprendizagem. Não como apenas transmissão e repetição, mas como um agenciamento de forças que movem o pensamento, tornando-o múltiplo e heterogêneo. São as experiências individuais/coletivas, ao ter contato com um livro, com uma escultura, com uma obra musical, ou com qualquer outro agente externo que produzam o contato direto consigo mesmo. Assim, o aprendizado converge para uma redescoberta do tempo, não um tempo linear, mas sim um tempo *atualizado*, redescoberto.

Essa discussão emergiu ao observar as relações que as/os alunas/os estabeleciam com as aulas, com os textos, com as leituras, com os debates. Poderíamos afirmar que houve contextos de *redescoberta do tempo*, em que o pensamento foi forçado a um agir potente e à uma experiência múltipla?

No curso de Pedagogia da Ufes, parece que as abordagens teórico-metodológicas produzem estranhamentos. O que seria isso? “O signo engaja ou mobiliza diferentemente o pensamento e parece lançá-lo em um regime transcendental inteiramente novo, exigindo, na verdade, já toda a elaboração de uma nova doutrina das faculdades” (MAIA, 2013, p. 3). Ao longo dos quatro anos de graduação, as/os alunas/os enfrentaram situações em que houve a necessidade de forçar o pensamento. A começar pela pesquisa, que tomamos como um desafio de quebrar clichês sempre que emitimos um significado linear e homogêneo às coisas e às pessoas. Desconstruir a imagem fixada do que era ser aluno da graduação em Pedagogia foi um desses desafios que surgiram. Esses clichês permeavam nossa concepção, de forma a categorizar o aluno como um aprendiz muitas vezes desinteressado, pouco comprometido com a prática pedagógica, desatento.

Por vezes, estivemos em situações com eles/as que nos tiraram da zona de conforto, ao demonstrar outros sentidos para o *ser aluno*, um devir, um inacabamento. Para que isso ocorresse, foram necessários alguns dias de conversa em sala de aula e também vontade de quebrar clichês. Assim, nossa própria aprendizagem estava implicada nas suas falas, de forma que aprendemos juntos, compondo nos corredores, nas rodas de conversa, nas aulas. Portanto, podemos dizer que também enfrentamos estranhamentos, a partir de suas falas, de suas inquietações.

Retornando a Deleuze (2003), este parece propor uma experiência sensível com os signos ao afirmar que o “[...] signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (2003, p. 21). Como capturar nessas falas essas sensibilidades? Através das entonações, das inquietações das/os alunas/os que, paulatinamente, tentamos reter:

Uma coisa que eu fazia na época, no primeiro e no segundo período, mais no primeiro período e que eu acompanhei no grupo que eu compartilhava mais, a gente tinha um caderninho de anotações porque eram tantas palavras diferentes que a gente não conseguia captar as palavras, então a gente ia fazendo um relatório da aula de palavras diferentes, pra procurar, pra saber o que significava. Então todos os dias a gente ia lá e procurava [...] Num cantinho tinha as palavras que eram muito difíceis, termos próprios: DICOTOMIA, PROBLEMATIZAR... eram termos que a gente nunca tinha ouvido no Ensino Médio e que você precisa saber. Aquela outra coisa: hegemônico... e a própria produção também que a professora pedia: “Vamos fazer um artigo”. Eu nunca fiz um artigo no Ensino Médio (Aluna J do 8º período Matutino).

Essa fala tão provocativa demonstra um esforço conjunto de se buscar “uma verdade”, não involuntariamente, como já dissemos, mas a partir de problematizações decorrentes das aulas, das leituras, dos debates.

Acreditamos que nessas falas há uma relação para além daquela de se buscar um significado fechado, pois em dicionários isso poderia ser facilmente descoberto, mas sim uma inquietude em produzir sentidos para aquelas palavras. Maia (2013) aponta:

Devemos ver aí, ainda, uma outra distinção importante. Se o signo afeta diretamente o pensamento, seu sentido de signo talvez deva ser dito, na contramão da concepção semiológica ou semiótica usual, não propriamente em referência ao objeto, ou a um significante linguístico qualquer. Deleuze distingue duas metades presentes no signo: de um lado, ele efetivamente designa um objeto. Mas por outro, ele “significa alguma coisa diferente” (2006, p. 26). E é esse “significado diferente”, esse sentido desencontrado, disjunto em relação ao objeto de onde ele provém, esse sentido que claramente já não se confunde mais com o objeto “representado”, aquilo que verdadeiramente nos afeta. O sentido do signo não se confunde com o objeto onde ele se origina ou de onde provém; o objeto não detém o “segredo do signo que ele emite” (MAIA, 2013, p. 08).

Observamos assim, que as aprendizagens produzidas no curso de Pedagogia, segundo as/os alunas/os, são compostas também pela ação de forçar o pensamento. O “não entendimento” acerca de determinadas discussões, as novas relações estabelecidas na Universidade, as discussões das disciplinas, tão estranhas inicialmente, propuseram um pensamento instigante:

Quando eu entrei aqui, e peguei um texto de psicologia e li, eu pensei: “o que esse texto tá falando?”. Ele não falava comigo! Eu não conseguia entender aquilo. Aí tinha uma amiga que tava se formando e ela disse: “F, não se preocupa, daqui a pouco isso vai ser fácil pra você”. E foi exatamente o que aconteceu. Com o tempo, começa a ser fácil. Só que eu

acho que, no caso de pesquisa, você precisa não só entender o que você tá lendo (Aluna F do 9º período Noturno).

Ou seja, a partir das leituras que desenvolvemos, podemos dizer que o aprendizado não se encontra em pressupostos ou explicações *a priori*, mas sim em uma composição de um pensamento sem imagem fixa, sem representações dadas, ausente de linearidades e objetivismos. Um pensamento que redescobre o tempo, mas não voltando ao passado, e sim para os aprendizados de um pensar criativo, que não esteja relacionado diretamente a um significado.

Tomamos dessa forma, que houve aprendizagens significativas no curso de Pedagogia em que as/os alunas/os foram pressionados a pensar acerca de coisas antes desconhecidas e mais do que buscar seus significados, foi necessário obter experiências com os signos. As falas acima demonstram a angústia de sentirem que o aprendizado no curso de Pedagogia não se dava apenas por descobrir um significado apenas, mas sim serem tocadas pelas discussões e fazerem desses aprendizados uma “redescoberta”, uma movimentação do pensamento, sem clichês. As dificuldades que elas apontam podem ser interpretadas como processos desconcertantes de aprendizado, que violentaram o pensamento e produziram ações.

Compreendemos que o currículo vivenciado pelas/os alunas/os do curso de Pedagogia da Ufes se desdobra em diferentes experiências. Professores com pensamentos diferentes e as aulas ministradas também demonstraram o que podemos chamar de *tensionamentos*, ou seja, que nem todas as experiências vivenciadas no curso despertam o pensamento. Algumas delas evidenciam uma verticalização das práticas pedagógicas nas aulas do curso, atitudes que, ao invés de promoverem a redescoberta, insistiam em separar funções de “alunos e professores”, ou mesmo a altivez em abordar alguns temas como verdades lineares:

E assim, talvez nem é nossa dificuldade, mas a maneira como os professores olham pra gente. Eles não imaginam, por exemplo, que durante aquele discurso todo, a gente veio de um lugar que possivelmente a gente nunca entendeu. E aí a nossa dificuldade. Eu talvez não tive tanta dificuldade assim porque eu sempre corri atrás, de procurar saber o que que é, de ler um artigo antes, de ler depois, enfim. Foi um movimento assim, de muito empenho. Nos três primeiros períodos, muito mais! A aula de uma disciplina, a gente assiste uma aula inteira, é riquíssimo, absolutamente,

mas é de um patamar outro... hermenêutica, essa palavra ficou assim, na minha cabeça (sic.) (Aluna J do 8º período Matutino).

Positivismo, eu fui aprender há pouco tempo. Os professores falavam tanto, eu lia, mas não conseguia entender. Mas a gente sai da universidade com a impressão de que muitas linhas e coisas que eles falam eu ainda não consegui colocar num mapa e me localizar (Aluna Q do 8º período Matutino).

Observamos nos discursos produzidos pelas/os alunas/os que existe a tendência de consolidar um pensamento fixo, cuja busca pelo significado sem uma experiência com os signos ainda está presente. É importante, entretanto, ter delicadeza ao abordar esse tema, não apenas por se tratar das aprendizagens, mas por observar que parece ainda estar presente a concepção de uma universidade pautada nos moldes da perspectiva moderna, cujas hierarquizações do conhecimento, da relação professor/aluno e das abordagens teórico-metodológicas estão implicadas nas relações e nos olhares produzidos pelas/os alunas/os.

Essa universidade, sustentada sob a égide cartesiana, em sua molaridade conceitual ainda se constitui como uma instância superior, e promove, muitas vezes, o engessamento do pensamento pela incompreensão, medo, angústia e falta de sentido para as/os alunas/os. No entanto, cotidianamente e através das narrativas, foi possível perceber as linhas maleáveis que elas/eles traçam para encontrar sentido para o significante conceitual fechado. Em todo esse processo são causadas afecções, como as angústias, os medos, curiosidade, críticas, conhecimento, aprendizagens. Os entraves, muitas vezes produzidos pela própria universidade, embora motivem buscas, podem não despertar o pensamento pelas angústias e medo, que paralisam:

Pra mim foi dar conta dos textos, dos trabalhos, de prova. Até hoje a gente tenta, mas é difícil. Mesmo quando eu não trabalhava, daí chegava em casa, e tinha textos das cinco disciplinas pra ler, textos grandes. Todo mundo dá muito texto, acho que a dificuldade é essa, o grande desafio. Trabalhos, eram muitos trabalhos. Dar conta de entender o que cada professor falava, foi difícil! (Aluna F do 8º período Matutino).

Quando a gente olha pra essa carga horária, a gente tem a impressão de que a comissão organizadora produz do lugar dela. Então ela acha que é necessário, porque veja: um aluno que acabou de chegar do Ensino Médio, que saiu de uma escola pública, que foi o meu caso, chegar aqui e ouvir de Marx, de Deleuze é um negócio surreal. Então assim, tentar trabalhar ou pelo menos situar. Tem gente que chega ao quinto período e não sabe o que é Pedagogia. Não sabe na íntegra o que significa isso. Então assim,

talvez ter uma introdução de situar você, de situar do seu papel aqui, porque tem muita gente que não sabe disso. E depois sim, começar a fazer, a trilhar aquele caminho que tem que ser (Aluna M do 8º período Matutino).

Os estranhamentos que elas/eles enfrentam em relação às abordagens teórico-metodológicas, especialmente no que tange aos conceitos, demonstram um processo desconcertante, que as/os obrigaram a sair do lugar. Ao adentrar na Universidade, parece ainda haver a expectativa de uma explicação lógica e direta, de forma que a compreensão se torna recorrente, fácil. Entretanto, o cotidiano das aulas e as abordagens dos professores parecem variar entre o esforço a uma experiência que toque e desperte e em buscar consensos, significados precisos e distanciados. Embora Deleuze (2006) aborde o pensamento de Proust de forma muito mais abrangente, há uma clara ideia de evocar uma existência criativa, um modo de viver que estabeleça múltiplas relações com o tempo, com as coisas, com as pessoas, com a arte: que force o pensamento em sair das imagens fixas e dogmáticas.

Embora a busca pelo consenso dos conceitos ainda seja um aspecto presente nas narrativas das/os alunas/os, parece já haver esforço imprimido pelos professores, nas discussões, pelo ato de proporcionar um pensamento não engessado. Em contraponto à filosofia moderna, Deleuze (2006) aponta:

Na palavra filósofo existe “amigo”. É muito significativo que Proust dirija a mesma crítica à Filosofia e à amizade. Os amigos são, um em relação ao outro, como que espíritos de boa vontade que sempre concordam a respeito da significação das coisas e das palavras, comunicando-se sob o efeito de uma boa vontade comum. A crítica de Proust toca no essencial: as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Não basta uma boa vontade nem um método elaborado para ensinar a pensar. Não basta uma boa vontade como não basta um amigo para nos aproximarmos do verdadeiro. [...] Sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa (DELEUZE, 2006, p. 89).

Assim, analisando as narrativas, percebemos as aflições de alunas/os errantes, em caminhos desconhecidos recheados de dúvidas, que apontam para alguns movimentos, de vontade de uma apreensão da realidade, de uma verdade dos consensos, do engessamento da ação provocado pelas angústias da incompreensão, de um mover o pensamento, a ponto de criar outros sentidos e impulsionar uma ação inventiva.

As aprendizagens ocorrem nas entrelinhas de um texto e nas diversas maneiras de lê-lo, pois a partir das leituras e releituras, fortuitos momentos de criação são estabelecidos, provocando também a violência do pensamento. Os estranhamentos de que falam as/os alunas/os, embora muitas vezes permeados de críticas e algumas desventuras, provocaram-nos uma sensação de que elas/eles foram forçados ao longo do curso, a pensar fora de respostas arbitrárias e de significados tangíveis. Entretanto, essas mesmas falas evocam um debate acerca dos aspectos teórico-metodológicos das disciplinas e de suas abordagens, cujas angustias ainda permanecem em suas narrativas. O mergulho nas narrativas e no cotidiano das/os alunas/os concluintes nos mostram tensões que existem no currículo do curso de Pedagogia, ou seja: vemos falas que demonstram a preocupação de professores com um pensar ativo e inventivo, mas outras que localizam um ensino também diretivo, pautado na hierarquização dos saberes. Ou seja: vemos aqui o coegendramento de maneiras de ensinar/problematizar as aulas, os conceitos, as metodologias:

O mais difícil é você escrever sobre aquilo, primeiro você acha que nunca sabe o suficiente pra poder escrever. Você vê tanta gente escrevendo coisas assim, que você nunca tinha pensado antes, que na hora de você escrever você nunca se acha apto pra isso. Então isso traz uma insegurança que te faz assim, perder o rumo. Então eu acho que sempre tem que ter alguém do seu lado pra te dizer: “É assim, assado”. E as vezes esse trabalho não faz, é trabalho de escola básica, de ter uma pessoa lá te direcionando. Escola básica você tem, né, ou deveria ter, uma pessoa que te fala. Aqui não tem isso. Você tem que buscar sozinho, o que você tem é no final do período é alguém pra falar: “olha, isso aqui tá errado, tá errado, tá errado”. E isso eu não sei se é bom ou é ruim. Porque você tem que aprender a se virar. Tem um lado bom, tem, mas tem o lado de que você vai sair sem saber o conteúdo (Aluna L do 9º período Noturno).

Você tem que fazer uma pesquisa: É esse o tipo de texto que você tem que fazer? Professor não te fala sobre o tipo de texto. Quando você começa a escrever, você acha bom. Quando você mostra pro professor, você vê que não era aquilo! Aí você fica pensando: “o que seria”? Ou seja, acabou a disciplina, você já tem a sua nota e você continua sem saber o que é. Entendeu? Aí você vai e o professor te dá o trabalho... e você vai por esse caminho... e aí quando chega, não era aquilo. Então esse retorno, ele não é dado pra você. Porque você tem que escrever o trabalho, o professor te dá nota, mas esse retorno a gente não tem. Então a angustia só vai crescendo. Aí vem a insegurança também da escrita. Então como você vai transformar esse professor em pesquisador? Ele vai ter sempre medo da escrita. Ele pode ter conhecimento prático, pode ter conhecimento teórico, mas na hora de escrever, ele sempre vai ter medo (Aluna N do 9º período Noturno).

Eu lembro do professor falando sobre “o que é escola” dentro de uma perspectiva marxista e dentro de outra perspectiva. Aí ele desenhou no quadro. Ele fez um círculo, colocou economia, fez um círculo dentro desse

círculo e colocou: “escola”. No marxismo, a escola só existe mediante a economia, ela depende da economia. No outro, ele fez a escola e fez a economia em interseção com a escola. Ele fez isso! Eu entendi! Então é disso que a gente sente falta. alguns ficam explicando, e eu não consigo entender, mas com aquele desenho eu entendi. E as vezes o professor tá no power point e não se atenta a isso. Fica falando, falando, e as vezes a gente não consegue entender (Aluna L do 9º período Noturno).

No que tange aos processos da escrita, as mesmas angústias de aprendentes errantes parecem permanecer. A *Recherche du tempus perdu*, de que fala Proust, é a busca da verdade no tempo. Embora se refira a um conjunto de obras de Proust, em que os personagens se cruzam nas histórias, sem linearidade, na *Belle Époque* francesa. A leitura filosófica de Deleuze (2006) aborda que, na busca do tempo perdido é que procuramos uma verdade, naquele que nos “rouba a paz”, pois a “verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários” (2006, p. 15). Essa verdade, conforme já dito acima, em nada se parece com aquela proposta pela filosofia da *amizade* grega. E sim, por aquilo que desconcerta, que remove a fixação dogmática do pensar. Trata-se de estranhamentos que impulsionam a forçar o pensamento.

Dessa maneira, imprimimos nas narrativas das/os alunas/os reflexões acerca desses estranhamentos. Parecem indicar a diretividade das leituras/aulas/textos, mas também para a inventividade. Mais uma vez a complexidade do cotidiano e das dimensões curriculares emergem na fala das/os alunas/os.

Quando eu comecei, pegar um texto, ler, era uma dificuldade. E hoje, por mais que exista essa dificuldade, eu já dou conta de diferir um autor de outro, já dou conta de ir à frente respirar fundo e apresentar um trabalho (Aluna O do 9º período noturno).

No terceiro período eu fiz uma matéria optativa junto com algumas que estavam se formando, e eu pensava: “gente, como é que elas conseguem falar isso! Elas sabem desses autores todos!” Hoje, eu aposto que se eu tivesse nessa situação, acho que os alunos do terceiro período pensariam a mesma coisa. Porque realmente, no 3º período tudo é novidade, tudo é muito difícil, você não sabe fazer esse link. O professor dá um texto e você só fica ali, né (Aluna Q do 9º período Noturno).

Acho interessante colocar que o pensamento colocado na aula pelo professor, que ele segue, você tem que comungar com ele, você não pode discordar não, tá. E se você discordar é um ponto a menos. Você pode ser um candidato a uma prova final (Aluna J do 9º período Noturno).

Em todo o curso essa professora foi a única a corrigir a gente. Eu to falando de conhecimento pra vida, e isso me marcou. A gente tá aqui pra aprender,

então ela ensinava. As vezes a gente faz seminário e ninguém corrige nada, então tudo o que a gente fala tá certo? Ela falava que intervia para que as pessoas que estão assistindo também soubessem do correto, e isso me marcou muito (Aluna F do 9º período Noturno).

Além das falas produzidas por elas/eles, as atividades propostas no capítulo 2 – em que as/os alunas/os foram forçados a propor mais discussões sobre a matriz curricular do curso, sobre as abordagens metodológicas das/os professores/as, sobre as estruturas do curso de Pedagogia – também demonstram experiências heterogêneas vivenciadas por elas/eles, que produziram problematizações e um pensamento movente.

Estamos a todo o tempo falando de relações, dos processos que vão constituindo as/os alunas/os ao longo do curso de Pedagogia, em suas nuances, inseguranças, ações, atividades, encontros, que produzem aprendizagens, interferências, movimentos muitos, inapreensíveis. O que se evidencia é um conjunto de aflições, tensionamentos, inquietudes, insatisfações que tanto provocam um pensar ativo, quanto a busca pela verdade consensual, através de aulas/leituras/abordagens direcionadas, lineares, ainda verticalizadas.

A discussão aqui proposta vai além das análises ou impressões das aulas, e abrange uma gama de relações estabelecidas nos cotidianos do curso, que incluem as aulas, as prescrições curriculares, as leituras, os debates, os textos. Assim, *busca pelo tempo perdido*, cria no próprio pensamento o ato de pensar. Os tensionamentos localizados nas narrativas mostram um ensino diretivo e também provocador, elementos de um pensamento linear e mutante.

Ou seja, o que imprimimos é uma contestação por parte das/os alunas/os da hierarquização de uma universidade que ainda carrega elementos da modernidade que engessam o pensamento, mas também uma busca incessante pela mobilização do pensar, tornando essas relações complexas, permeadas de questionamentos, mas que, a despeito dessas problemáticas, produz aprendizagens, não pela diretividade do ensino, mas pelas afecções produzidas, pelas relações *com* o outro, pelos reconhecimentos da incompletude do ser e pelo esforço conjunto de um pensamento sem clichês, sem respostas objetivas ou consensos pré-estabelecidos.

5 SOBRE FINAIS INCONCLUSOS

É sempre instigante terminar um texto. Quando o concluímos, de alguma forma tentamos fechar as ideias, estrutura-lo em um início e um fim. Afinal, é fundamental que todo aquele que dispõe a seguir os caminhos da pesquisa saiba concluir uma ideia, mesmo que ela não se esgote ali. Embora isso possa servir para um texto simples, talvez um artigo ou mesmo uma apresentação de trabalho, tratando-se de uma dissertação, esse *fim* parece estar sempre distante, nunca bom o suficiente, e muitas vezes a frustração ocupa o lugar do suspiro. Chamamos isso de tolice. Essa angústia que nos cerca parece ser ainda ressonância de um espírito moderno, da busca pela verdade, dos finais arrebatadores, da linearidade da busca pelos significados, pela apreensão da realidade ou pela representação das coisas. Ou seja, não há porque temer o *fim* de uma pesquisa se sabemos que, em verdade, esse *fim* é a continuação e o recomeço de muitos outros trabalhos ou debates que surgirão ao longo dos anos, em livros, em pesquisas, em artigos, em aulas.

O que pretendemos dizer, é que ao chegar nas últimas linhas de uma dissertação, a inquietude parece aumentar, pois as ideias efervescentes parecem se renovar a cada palavra dita. Todos os debates que foram propostos nessas linhas nos tocaram, não pretendemos o tagarelismo ou a impressão de palavras vazias. Somos sujeitos encarnados, como afirmamos no início. Colocamos aqui nossas impressões e angústias, que carregamos há anos, que desembocaram nessa pesquisa, mas sem querer termina-las.

Acredito que a formação inicial em Pedagogia sempre estará presente nos pensamentos, aumentando minha potência de agir, na busca constante e inacabada de uma formação cada vez mais comprometida e sensível. Aliás, outra tolice assumida: esse “eu”, não existe, porque também sou atravessada por muitos e constituída no coletivo. Essa produção não foi feita apenas a partir de um campo problemático de pesquisa, mas também por bons e maus encontros, que diminuían e aumentavam a potência de agir, movendo-nos no limiar desse novo tempo, que chamamos de “pós” de um período cuja lógica cartesiana dominava as produções

bibliográficas, cuja objetividade era desejável, cujas dimensões subjetivas eram descartadas, e a harmonia das coisas era buscada, a saber, modernidade.

Assim, foi nesse emaranhado de sensações que iniciamos a pesquisa. E assim concluímos, talvez ainda mais pensativas, ainda mais angustiadas. O curso de Pedagogia, sempre composto de muitas interferências, sejam elas de qualquer espécie, demonstra que existem tensões e desdobramentos que fazem dele rico, complexo, mas também fechado, molar.

Ao pesquisar os processos de subjetivação produzidos pelas/os alunas/os do curso de Pedagogia da Ufes, analisamos, a partir das narrativas delas/es, as interferências sendo produzidas, os modos de ser e de agir no mundo sendo constituídos, diariamente, pelo fazimento constante de uma existência ética, que ultrapasse as normatizações da vida e não apenas as do curso. Quando a aluna diz: “Você acaba multiplicando [o que vê no curso], isso influencia a sua vida, e você acaba fazendo uma mudança dentro de casa”, uma serenidade nos preenche, a ponto de afirmar que nossas apostas não foram em vão. A constituição de si mesmo ao longo do curso vai/foi além das prescrições, foi produzida no coletivo, cheio de movimentos, em que um agiu sobre o outro, *com* o outro. Quando afirmamos com Gallo (2012, p.217) que “[...] se há algo que produz, esse algo é um coletivo” (p. 217), é porque distanciamos-nos das referências individualizantes e substancialistas, que creem numa essência ou na verdade. Falamos de um devir coletivo, de uma produção coletiva, dos diferentes olhares para o curso de Pedagogia não distanciado dele, mas dentro, implicado *com*. É como se as pessoas estivessem falando de algo e de dentro dele, não apartado. O que torna o processo de análise ainda mais complexo, pois os sujeitos estão nas redes, através das relações que estabelecem entre si.

Por isso, o dito “término” desse texto está sendo feliz, pois após propormos uma pesquisa cujos elementos *objeto, método, pesquisador* estão tão diluídos, o processo torna-se muito desafiador, mas também prezeroso, pois não nos furtamos em nenhum momento a participar junto a elas/eles, de conversar, de nos colocar durante o caminhar. Sim, o tempo cronológico foi curto, poderíamos ter continuado por mais horas, em mais conversas, mas o *ser formando* também inspira outras responsabilidades, como a preparação para a formatura, a apresentação do TCC, as

notas finais, que muitas vezes indispuseram as/os alunas/os de participar das rodas de conversa. Perfeitamente compreensível. Por outro lado, esse “pouco” tempo de pesquisa, na verdade tornou-se um tempo *Aion*, aquele das intensidades, onde não se media o tempo e a reverberação das conversas, em que não parecia haver presente ou passado. Ali, sentadas com elas/eles, nossos pensamentos foram chacoalhados e continuavam dessa forma por muitos outros tempos, fazendo o período de pesquisa, na verdade, inapreensível.

Tomamos então, algumas questões retiradas da pesquisa, que, mesmo inacabadas, tornam pertinentes os debates acerca da formação inicial em Pedagogia. Jamais falaríamos de conclusão ou de resultados, pois pesquisamos as relações, os processos de subjetivação, as singularizações produzidas pelas/os alunas/os concluintes. Algumas delas, faladas claramente, outras um pouco escondidas, nas entrelinhas, nas entonações, no não-dito.

No capítulo 1, intitulado *Por entre linhas molares e moleculares: o curso de Pedagogia da Ufes e as Novas Diretrizes Curriculares*, discutimos a complexa dinâmica do currículo, considerando esse composto de aspectos fixos, normatizações e exigências, mas também das vivências produzidas por eles, que o modificam e promovem o repensar a formação inicial em Pedagogia. A partir de Deleuze (2006), chamamos seus elementos de aspectos *molares* e *moleculares*, ou seja: esse currículo vai além das normatizações, em relação complexa e tensionada por muitos aspectos, dos quais pudemos verificar:

- as transformações pelas quais o curso passou em que as habilitações estão diluídas ao longo da formação revela uma prescrição curricular generalista, pautada no estudo das diversas formas de atuação do pedagogo, mas também aponta para um não aprofundamento delas, provocando a sensação de uma aprendizagem árida e superficial e a necessidade identificada por alunas/os de buscar outras vivências fora da universidade, para que tenham mais segurança na formação;
- as inseguranças e críticas feitas pelas/os alunas/os acerca da Educação Especial, pois pelas vivências que possuem em estágios e empregos, há demandas no mercado de trabalho que urgem uma discussão mais aprofundada na disciplina. Os processos de interferência produzidos pelas/os alunas/os, em que a insatisfação

se estendeu para o colegiado do curso, de forma a modificar a estrutura das aulas da disciplina demonstram uma inquietude, insatisfação, mas também vontade e necessidade de aulas que promovam aprendizagens mais significativas nessa área de estudo;

- os estágios promoveram, a partir das narrativas, excelentes reflexões e conhecimentos acerca da atuação do professor, seja na sala de aula, seja como gestor. As relações com a escola em que atuaram propiciaram maior visibilidade da atuação como professores. Entretanto, há nas falas a inquietação de buscar nos estágios formas outras da atuação do professor e do Pedagogo, que muitas vezes, em apenas dois dias de estágio, há apenas um recorte.

As relações entre as normatizações curriculares do curso de pedagogia e as vivências produzidas pelas/os alunas/os, demonstram que, através das lacunas identificadas por elas/eles, há possibilidades outras de interferências, fazendo com que, busquem outras alternativas de formação, estendam as insatisfações para os departamentos responsáveis, evoquem debates nos corredores e intervalos. Esses tensionamentos são para nós, a evidência do que Carvalho (2009) aponta ser esse currículo composto de “tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179). Dessa forma, as linhas molares e moleculares estão implicadas uma na outra, fazendo com que essas/esses alunas/os intervenham, opinem, estabeleçam relações ora de cordialidade, de consenso, ora de conflitos e insatisfações. São processos de subjetivação sendo constituídos, diariamente, nessas conflituosas experiências.

No capítulo 2, intitulado *Alteridade e encontros*, discutimos a delicadeza da relação com o outro, muitas vezes, promovida pelas normatizações, nas disciplinas que abordam a trajetória histórica de um país tão excludente, mas também promovida entre elas/eles. , nas preocupações em ter uma formação que realmente considere o outro, de estabelecer uma relação horizontal, de compartilhamento de experiências, de acreditar e considerar as singularidades das pessoas, além de estereótipos ou de imagens fixadas sobre elas.

No subitem *Alteridade*, observamos nas falas das/os alunas/os a admissão de uma formação que privilegiou o ser humano em suas diferentes dimensões, que promoveu um pensar ativo para compreender o pensamento desse outro, suas diferentes maneiras de enxergar o mundo e de agir sobre ele. Acredito que essa abordagem aponta a delicadeza e preocupação também por parte dos docentes, de todos os envolvidos no processo de formação, privilegiando a escola pública num espaço da diferença, a partir das leituras de textos e da participação em disciplinas optativas e dos debates evocados nas aulas.

No subitem *Encontros – o aumento da potência de agir*, tratamos das abordagens nas narrativas das/os alunas/os sobre as muitas relações que permearam o curso, e que corroboraram para o contínuo processo da constituição de si, das subjetividades viajantes. Essas relações *com* o outro, dentro da universidade, promoveram, segundo elas/eles, experiências marcantes, que muitas vezes os fizeram modificar a si mesmos. A essas experiências com os professores, nas relações estabelecidas, em debates, em vídeos, em simples conversas, chamamos, a partir da leitura deleuzeana (2002) de Espinosa, de bons encontros, que aumentaram a potência do agir pelas/os alunas/os. As experiências que moveram o pensar ativo, que proporcionaram a quebra de clichês, de pensamentos estagnados pelos estereótipos, impulsionaram à transformação gradativa, a processos de subjetivação, que tornaram a vida acadêmica rica e instigante.

Em seguida, no último capítulo, intitulado *Estranhamentos de aprendentes errantes: signos que movimentam o pensamento*, tratamos de algumas questões que antes não conjecturávamos, sobre os desconcertantes momentos de leitura e aulas ao adentrar na universidade, em que há tanto aulas e projetos que proporcionam um pensar não dogmático, quanto um ensino direcionador, ainda hierárquico e verticalizado, ainda permeado por elementos da modernidade.

Os estranhamentos provocados pelas leituras de palavras ainda desconhecidas, sobre o pensamento de autores também não conhecidos, das muitas tarefas exigidas nas disciplinas, provocaram muitos movimentos, sejam eles do pensamento, ou mesmo da busca pela compreensão fechada em consensos. A partir da leitura de Deleuze (2006) sobre Proust, para uma aprendizagem ocorrer, é

necessário forçar o pensamento a sair do conforto, da zona de consensos e emergir aquele que inquieta, que angustia, que “rouba a paz” (DELEUZE, 2006, p. 15). Dentre as questões que se evidenciaram, nesse capítulo para possíveis debates estão:

- as narrativas das/os alunas/os que evidenciaram inseguranças, medos, que muitas vezes as/os imobilizavam, pois o *não entendimento* de certos termos ou pensamentos, ao invés de proporcionarem o mover do pensar, desembocaram paralização deste, seja pelas aulas diretivas, ou pelos lugares inalcançáveis de uma universidade que insiste em verticalizar o conhecimento;
- os medos que não paralizaram e assim terminaram. Outras formas foram buscadas pelas/os alunas/os para o pensar ativo, de forma a não apenas compreender os signos, mas a produzir diferentes significações, estabelecendo relações consigo e com o mundo. Os processos de estranhamento não só imobilizaram, como também proporcionaram a alegria da busca da produção de sentidos, impulsionando um fazer pedagógico cada vez mais intenso, preocupado, sensibilizado. Foram localizadas algumas tensões nas vivências cotidianas do currículo do curso de Pedagogia, em que coexistem diferentes perspectivas de ensino, de problematização, contribuindo para afirmarmos a indivisibilidade das linhas molares e moleculares, ou seja, a rigidez das prescrições e da diretividade do ensino estão encharcadas das problematizações sobre ele. O que vimos não se aproxima de uma dicotomia, e sim de uma coexistência.

Assim, temos aqui uma série de questões que poderiam desembocar em outros trabalhos, em outras discussões, em outras pesquisas. A felicidade em pesquisar esse tema é que, além de ser tão instigante a nós, pelas histórias de vida, pelas experiências vivenciadas até aqui, é sempre pertinente por termos um país cuja educação é ainda tão excludente. Pensar e repensar a formação inicial em Pedagogia urge a cada ano, enquanto proliferam universidades e formações aligeiradas, ambas questionáveis. Não quisemos tratar aqui apenas da perspectiva normativa, aliás, esta ocupa um espaço bastante modesto nesse texto, mas principalmente, tentar compreender os processos de constituição de singularidades produzidos por alunos concluintes, através da cartografia. Observamos que há

diferentes e inapreensíveis maneiras de se produzir essa subjetividade. Sempre coletiva, inacabada, volátil.

Assim, continuamos nas tentativas de abrir as fronteiras rígidas de uma formação pedagógica, de forma que permita gerar tramas que unam o pensar criativo às normatizações e a produção do conhecimento às demandas legais. Entendemos que, para que a subjetividade seja constituída em sua maior potência, é necessária a presença de expressividades e de expansões nos espaços da universidade, especialmente onde ocorre a formação em Pedagogia. Os processos de subjetivação assim, sempre caminharão na produção de sentidos, na potência da vida, nas relações e nas saídas das segmentaridades duras.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da.; PINO, Ivany Rodrigues. **Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil**. Disputas de Projetos no campo da formação do profissional da Educação. In: Educação e Sociedade. vol. 27, n. 96Campinas,2006.

AZEVEDO, Vanessa de Oliveira. O curso de Pedagogia da Ufes: um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

BARROS, Laura Pozzanat; KASTRUP, Virginia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Eliana (Orgs). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. **Diário de bordo de uma viagem-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Eliana (Orgs). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006.

BRZEZINSKI. Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. In: Revista Brasileira de Educação. No. 18. 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Brasília, DF. CNPq, 2009.

_____. **A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil.** Tese de Doutorado – UFRJ. Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim.** In: FERRAÇO (org). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gestão micropolítica do curso de pedagogia da faculdade de educação.** UnB, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; SANCHEZ, Damian Sanchez; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Afeto-cognição, memória e aprendizagem inventiva na formação do aprendente-ensinante.** IN: Anais do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: filosofia, experiência, aprendizagem. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. **Currículos, multidão e políticas e narratividade.** In: CARVALHO, Janete; FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ. DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. **Realização Curricular Cotidiana: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos.** Tese de Doutorado – Ufes. Vitória, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática: São Paulo, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 2010

_____. **Espinosa.** Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Bergsonismo.** São Paulo, ed. 34. 1999.

_____. **Proust e os signos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

_____. **Abecedário de Gilles Deleuze.** 2005. Disponível em: < <http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze.>> Acesso em: 21 de junho de 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro, Ed. 34. 2010.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: que formação é essa?** Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, 2010.

GALLO, Silvio. **Do currículo como máquina de subjetivação.** In: CARVALHO, Janete; FERRAÇO, Carlos Eduardo (Orgs). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ. DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

GUATTARI, Felix. **Caosmose.** São Paulo: Ed. 34. 2006.

GUATTARI, Felix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LARROSA B., Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MAIA, Leonardo. **Por uma nova imagem do pensamento: Deleuze e os signos proustianos.** Revista Ideação. Feira de Santana. – n. 27, jan/jun.2013. p. 339-364.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um curso de Pedagogia** – Estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre. Dissertação de Mestrado – UFRGS. Porto Alegre, 2009.

NAJNAMOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Cleiton Ricardo; ALMEIDA, Amélia Cardoso. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. Revista Em Tempo de Histórias, no 20. Brasília, jan – jul. 2012. p. 123 a 135.

PASSOS, Eduardo de; BARROS, Regina Benevides. **Por uma política da narratividade.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Eliana (Orgs). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PERES, Rodrigo Sanches, BORSONELLO, Elizabethe Cristina, PERES, Wiliam Siqueira. **A esquizoanálise e a produção da subjetividade: considerações práticas e teóricas.** Psicologia em Estudo. Maringá/PR, v. 5, n.1, p. 35-43, 2000.

ROLNIK, Suely. **CARTOGRAFIA ou de pensar com o corpo vibrátil.** In: Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely . À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, Maria Cristina. (Org.). **Na sombra da cidade.** São Paulo: Escuta, 1995.

SILVA, Kelly Cristina Ducatti da. **Formação Inicial de Professores: problematizações, reatualizações de discursos e produção de narrativas.** Tese de Doutorado – Unicamp. Campinas, 2011.

SIQUEIRA, Tereza Cristina Barbo. **Mudanças na Corporeidade /Subjetividade durante a formação universitária: estudantes de Pedagogia e Psicologia.** Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2010.

APÊNDICE A – Protocolo de pesquisa, destinado à professora que ministraria aulas para o 8º e 9º períodos da graduação em Pedagogia, nos turnos matutino e noturno:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Protocolo de Pesquisa

Vitória, ES, Agosto de 2013.

À professora _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado “O curso de pedagogia da Ufes sob os olhares das/os alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades”, orientado pela Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho, no curso de Mestrado em Educação/Ufes, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, com o objetivo de estabelecer uma parceria com o Centro de Educação da Ufes, para o desenvolvimento desse trabalho.

Perfil da pesquisadora:

Nome: Clara Melo Casotti Bastos

Endereço: Av. Paulo Pereira Gomes, 28. Morada de Laranjeiras, Serra - ES.

Telefone: (27) 9689-0701

Idade: 27 anos

Naturalidade: Linhares, ES

Estado Civil: Casada

Cargo atual/emprego: Bolsista CAPES.

e-mail: cmcasotti@gmail.com

Interesse de pesquisa

O interesse em pesquisar a formação inicial de educadores se deu ainda nos primeiros anos da graduação em Pedagogia, especialmente quando me transferi da Unesp/Marília para a Ufes em 2006. Buscando compreender como as alunas em fase de conclusão do curso de Pedagogia percebem sua formação, e como ocorreram os encontros e as aprendizagens no curso, pretendo adentrar em algumas aulas do último período, de forma a capturar os movimentos produzidos por elas, além de estabelecer, em momentos oportunos, conversas e debates para a produção de dados.

Objetivo da pesquisa

Como essa proposta de pesquisa não possui intenção de linearidade, prefiro denominar de campo epistemológico, que também inclui as intenções dessa proposta. Assim, posso resumir em: **Como os alunos concluintes do curso de Pedagogia da Ufes narram sua formação nas dimensões cognitivo, ético, político-afetivas e em suas relações com os documentos oficiais que compõem seu currículo?**

Público alvo: Alunas/os concluintes do curso de Pedagogia, ou seja, as/os que estão matriculados no último período do curso, nos turnos Matutino e Noturno.

Metodologia: Cartografia

Produção de dados:

- Em concordância com as professoras Terezinha e Gilda, que ministram as disciplinas do último período, pretendo assistir às aulas, para capturar os movimentos/falas e olhares das/os alunas/os do curso;
- Rodas de conversas com as/os alunas/os do último período, em horário de aula ou não, previamente acordado com as professoras, para o registro das falas das/os alunas/os;
- Entrevistas com alunas/os que se prontificarem em contribuir para a pesquisa, em forma de narrativa, de forma que as experiências vivenciadas por elas/eles sejam evidenciadas na conversa.

Desde já presto meus agradecimentos pela atenção dispensada.

Assinatura

APÊNDICE B – Protocolo de pesquisa destinado às alunas/os das turmas dos turnos matutino e noturno para permissão de uso dos dados produzidos no decorrer do processo de pesquisa

Às/aos alunas/os concluintes do curso de Pedagogia da Ufes.

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento às/aos alunas/os do último período do curso de Pedagogia da Ufes, algumas intenções da pesquisa, intitulada *“O curso de Pedagogia da Ufes sob os olhares das/os alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades”*, de autoria de Clara Melo Casotti Bastos, aluna do programa de pós-graduação em educação da Ufes, sob a orientação da professora Dra. Janete Magalhães Carvalho.

O cerne da proposta de pesquisa está em compreender os olhares das/os alunas/os concluintes do curso de Pedagogia, como narram a sua formação e os processos de aprendizagens produzidos por elas/eles, os encontros, e a relação com os documentos oficiais que regem a formação inicial de professores. Como veem a formação em pedagogia da Ufes?

Desse modo, a pesquisa se desenvolverá no Centro de Educação da Ufes, mais especificamente, através da participação nas aulas do curso e das redes de conversações, em que participarão as/os alunas/os interessados em contribuir para o estudo. O diário de campo também será utilizado pela pesquisadora, de forma a capturar os movimentos produzidos pelas/os alunas/os, no decorrer dos dias.

Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome das/os alunas/os do curso será mantido em sigilo, e serão utilizados nomes fictícios. A produção resultante desse processo será apresentada na dissertação e poderão ser utilizadas para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, _____, aluna/o do curso de Pedagogia da Ufes, autorizo minha participação na pesquisa *“O curso de Pedagogia da Ufes sob os olhares das/os alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades”*, de autoria da mestranda Clara Melo Casotti Bastos – PPGE/UFES, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Telefone: _____ Data: _____